MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
*Liberté
Égalité
Fraternité*

BO Bulletin officiel
de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse
et des Sports

n° 21
2026

Bulletin officiel n° 21 du 21 mai 2026

La version accessible du Bulletin officiel est disponible via le lien suivant : https://www.education.gouv.fr/bo/2026/Hebdo21-0

Sommaire

Enseignement supérieur et recherche

Classes préparatoires économiques et commerciales de seconde année

Thème de lettres et de philosophie pour l'année scolaire 2026-2027

→ Arrêté du 22-04-2026 - NOR : ESRS2611840A

Classes préparatoires scientifiques

Programme de français et de philosophie pour l'année scolaire 2026-2027

→ Arrêté du 22-04-2026 - NOR : ESRS2611873A

Enseignements primaire et secondaire

Directrices et directeurs d'école

Référentiel métier des directrices et directeurs d'école

→ Circulaire du 19-05-2026 - NOR : MENE2612947C

Programmes d'enseignement

Programmes d'enseignement communs et optionnels de langues vivantes régionales pour les classes de collège et de lycée général et technologique

→ Arrêté du 23-04-2026 JO du 8-5-2026 - NOR : MENE2602909A

Sections binationales Abibac

Évaluations spécifiques d'histoire-géographie et de langue et littérature allemandes pour la délivrance simultanée du baccalauréat général et du diplôme de la Allgemeine Hochschulreife, dit Abitur, à compter de la session 2026

→ Note de service du 23-04-2026 - NOR : MENE2609552N

Baccalauréat professionnel

Note de service relative aux supports d'évaluation et de notation des unités générales du baccalauréat professionnel – Modification

→ Note de service du 27-04-2026 - NOR : MENE2610273N

Baccalauréat général

Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

→ Note de service du 28-04-2026 - NOR : MENE2611474N

Informations générales

Conseils, comités, commissions

Présidence du Conseil supérieur de l'éducation

→ Arrêté du 19-05-2026 - NOR : MENJ2612463A

Nomination

Modification de l'arrêté du 19 décembre 2025 portant nomination à l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

→ Arrêté du 27-04-2026 - NOR : MENI2612096A

Classes préparatoires économiques et commerciales de seconde année

Thème de lettres et de philosophie pour l'année scolaire 2026-2027

NOR : ESRS2611840A
→ Arrêté du 22-4-2026
MESRE – DGESIP A1-2 – MOM

Vu Code de l'éducation, notamment articles D. 612-19 à D. 612-29 ; arrêté du 23-3-1995 modifié ; avis du Conseil supérieur de l'éducation du 26-3-2026 ; avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche du 16-4-2026

Article 1 – Durant l'année scolaire 2026-2027, le programme de lettres et de philosophie des classes préparatoires économiques et commerciales, générales et technologiques, porte en seconde année sur l'étude du thème suivant : « L'humanité ».

Article 2 – Les dispositions du présent arrêté s'appliquent en Nouvelle-Calédonie.

Article 3 – L'arrêté du 6 mai 2025 publié au Bulletin officiel du 5 juin 2025 fixant le thème de lettres et de philosophie des classes préparatoires de seconde année économiques et commerciales, générales et technologiques, durant l'année 2025-2026, est abrogé à compter de la rentrée scolaire 2026.

Article 4 – Le présent arrêté sera publié aux Bulletins officiels de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Fait le 22 avril 2026,

Pour le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace, et par délégation,
Le sous-directeur de la stratégie et de la qualité des formations,
Laurent Régnier

Pour la ministre des Outre-mer, et par délégation,
La directrice générale des outre-mer,
Anne-Gaëlle Baudouin

Classes préparatoires scientifiques

Programme de français et de philosophie pour l'année scolaire 2026-2027

NOR : ESRS2611873A
→ Arrêté du 22-4-2026
MESRE – DGESIP A1-2 – MOM

Vu Code de l'éducation, notamment articles D. 612-19 à D. 612-29 ; arrêtés du 3-7-1995 modifiés ; arrêtés du 20-6-1996 modifiés ; arrêté du 3-5-2005 modifié ; arrêté du 5-5-2015 ; arrêté du 16-4-2021 ; avis du Conseil supérieur de l'éducation du 26-3-2026 ; avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche du 16-4-2026

Article 1 – L'enseignement de français et de philosophie dans les classes préparatoires scientifiques durant l'année scolaire 2026-2027 s'appuie notamment sur les thèmes suivants, étudiés à travers les œuvres littéraires et philosophiques précisées ci-après :

Thème 1 : Expériences de la nature

1. *La connaissance de la vie*, « Introduction : La pensée et le vivant », « I. Méthode », « III. Philosophie - chapitres II, III, IV et V » (Georges Canguilhem) ;
2. *Vingt mille lieues sous les mers* (Jules Verne) ;
3. *Le Mur invisible* (Marlen Haushofer) – Traduction de Liselotte Bodo et Jacqueline Chambon.

Thème 2 : Les arcanes de la création

1. *Ion* (Platon) – Traduction de Monique Canto, et *La République,* livre X, 595a-608b (Platon) – Traduction de Georges Leroux ;
2. *L'Œuvre* (Émile Zola) ;
3. *Un lieu à soi* (Virginia Woolf) – Traduction de Marie Darrieussecq.

Article 2 – L'enseignement de français et de philosophie dans les classes préparatoires d'adaptation de techniciens supérieurs (ATS) durant l'année scolaire 2026-2027 s'appuie notamment sur le thème 2 défini à l'article 1er, à travers les œuvres mentionnées aux 1 et 2 de ce thème.

Article 3 – Les dispositions du présent arrêté s'appliquent en Nouvelle-Calédonie.

Article 4 – L'arrêté du 6 mai 2025 publié au Bulletin officiel du 5 juin 2025 relatif au programme de français et de philosophie des classes préparatoires scientifiques pour l'année 2025-2026 est abrogé à compter de la rentrée 2026.

Article 5 – Le présent arrêté sera publié aux Bulletins officiels de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Fait le 22 avril 2026,

Pour le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace, et par délégation,
Le sous-directeur de la stratégie et de la qualité des formations,
Laurent Régnier

Pour la ministre des Outre-mer, et par délégation,
La directrice générale des outre-mer,
Anne-Gaëlle Baudouin

Directrices et directeurs d'école

Référentiel métier des directrices et directeurs d'école

NOR : MENE2612947C
→ Circulaire du 19-5-2026
MEN – DGESCO A1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école
Réf. : article L. 411-1 et suivants du Code de l'éducation ; loi n° 2021-1716 du 21-12-2021 ; articles R. 411-10 à R. 411-18 et R. 421-10 du Code de l'éducation ; décret n° 2023-777 du 14-8-2023

La loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 crée la fonction de directrice ou de directeur d'école et lui confère un rôle de pilote pédagogique de l'école et une autorité fonctionnelle sur l'ensemble des personnes présentes dans l'école pendant le temps scolaire. Elle permet au directeur d'école d'organiser, dans le respect des dispositions réglementaires relatives au temps de travail des personnels, l'activité des personnels travaillant au sein de l'école dont il a la responsabilité, y compris les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) et les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH).
Dans l'enseignement primaire, le directeur veille au bon fonctionnement de l'école. Avec l'équipe pédagogique, il porte une ambition de progrès et de réussite pour chacun et veille au suivi du parcours de tous les élèves. Pour ce faire, avec l'équipe pédagogique, il objective les résultats des élèves dans le contexte singulier de l'école, il bénéficie de l'appui de l'inspectrice ou de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) et de l'équipe de la circonscription, dans le cadre de leur dialogue.
La présente circulaire détaille les conditions d'exercice des missions de directrice ou directeur d'école. Elle abroge la circulaire n° 2014-163 du 1er décembre 2014 et constitue le nouveau cadre de référence pour la formation, l'accompagnement et l'évaluation des directrices ou directeurs d'école.

I. Pilotage pédagogique

A. Identifier et définir les priorités pédagogiques de l'école

La directrice ou le directeur d'école mobilise l'équipe éducative sur la nécessité d'un climat scolaire serein et sécurisant, indispensable aux apprentissages des élèves. Il suscite et impulse toute initiative de nature à améliorer le bien-être des élèves à l'école.
Le directeur conduit le projet d'école, élaboré avec les représentants de la communauté éducative et mis en œuvre conjointement avec l'équipe pédagogique. Il s'assure, avec l'IEN, que ce projet s'inscrit dans les orientations académiques et départementales. Le projet d'école est ajusté aux besoins des élèves objectivés par un travail commun fondé sur l'analyse des principaux résultats de l'école aux évaluations nationales, sur l'ensemble des évaluations menées par l'équipe pédagogique et sur les préconisations de l'évaluation de l'école.
Il partage avec l'équipe pédagogique les progrès des élèves et engage le pilotage pédagogique dans le cadre de la mise en œuvre du conseil des maîtres et du conseil de cycle.
Dans le respect des obligations de service, le conseil des maîtres se réunit autant que de besoin, chaque fois que la directrice ou le directeur le juge utile ou que la moitié de ses membres en fait la demande, et au moins une fois par trimestre. Le directeur d'école s'assure que sont traités tous les sujets concernant les choix pédagogiques de l'école, en particulier la constitution des classes et leur répartition entre les professeurs. Au titre de l'autorité fonctionnelle qu'il exerce dans le cadre des missions administratives et organisationnelles qui lui sont confiées, il lui revient d'arrêter cette répartition dont la finalité est le progrès des élèves. À ce sujet, une vigilance toute particulière est portée aux classes dédoublées en grande section, cours préparatoire (CP) et cours élémentaire 1re année (CE1) en éducation prioritaire. Il veille à ce que tous les aspects liés à la vie de l'école, notamment la sécurité, l'organisation du service des professeures ou des professeurs et le climat scolaire, fassent l'objet de décisions adaptées. Pour chaque conseil des maîtres, le directeur d'école établit un ordre du jour précis et dresse un relevé de conclusions.
Le conseil de cycle se réunit autant que de besoin. Ses membres élaborent et ajustent régulièrement des progressions cohérentes des apprentissages. Ils identifient des objectifs ambitieux, accessibles pour tous et des pratiques pédagogiques efficaces pour les atteindre. Lorsque plusieurs écoles primaires comptent moins de trois classes, il revient à l'IEN d'organiser le travail et la réflexion des équipes, en lien avec les directeurs ou les chargés d'école.
Après concertation avec l'équipe pédagogique, le directeur dialogue avec l'IEN sur les besoins de formation et d'accompagnement.

B. Mobiliser les personnels et les ressources au service de la réussite des élèves

La directrice ou le directeur d'école veille à la diffusion des instructions, des programmes officiels et des documents d'accompagnement. Il s'appuie sur les outils numériques de pilotage pour le suivi des parcours des élèves : livret scolaire unique (LSU), livret de parcours inclusif (LPI), etc.

Le directeur d'école coordonne l'ensemble de l'action de l'équipe rassemblant les enseignants, les Atsem, les AESH et les personnels amenés à assurer des remplacements au sein de l'école. Avec le concours de l'équipe pédagogique, il revient au directeur d'école d'assurer la bonne intégration des personnels nouvellement affectés.
Avec l'équipe pédagogique, il identifie les situations particulières d'élèves relevant du champ du handicap ou liées à des difficultés scolaires ou à un besoin d'accompagnement spécifique. Il mobilise les différents dispositifs d'appui répondant au mieux aux besoins de ces élèves. En lien avec l'équipe de circonscription, il sollicite le pôle ressource, notamment le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) qui contribue à identifier, évaluer et soutenir les besoins spécifiques des élèves. Le cas échéant, il peut solliciter l'expertise de l'enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap (Erseh). Il peut aussi se rapprocher du pôle d'appui à la scolarité pour bénéficier de l'expertise d'un enseignant dédié et de professionnels du secteur médico-social.
Le directeur d'école s'assure que les enseignants et les familles ont des échanges réguliers sur les progrès des élèves et leur comportement. Il s'assure de la qualité des relations avec les représentants légaux des élèves et avec les représentants des parents élus.
Chaque fois que l'examen de la situation d'un élève l'exige, le directeur réunit l'équipe éducative et tous les professionnels nécessaires pour répondre à ses besoins.

II. Responsabilités relatives au fonctionnement de l'école

Dans le cadre de l'autorité fonctionnelle qui lui est conférée, la directrice ou le directeur s'assure du bon fonctionnement de l'école et du respect de la réglementation qui lui est applicable.

A. Admission, accueil et surveillance des élèves

La directrice ou le directeur procède à l'admission des élèves sur production du certificat d'inscription délivré par le maire et informe celui-ci. À l'école maternelle, une fois la demande d'aménagement validée par l'IEN, le directeur arrête les modalités d'aménagement de l'emploi du temps des élèves de petite section, sur proposition de l'équipe pédagogique. En cas de changement d'école, il délivre le certificat de radiation et transmet aux personnes responsables le carnet de suivi des apprentissages pour l'école maternelle ou le livret scolaire pour l'école élémentaire. Il en informe le maire. Il vérifie, pour signature de la directrice ou du directeur académique des services de l'éducation nationale (Dasen) ou de l'inspecteur territorial de référence, les conventions qui peuvent être requises pour la scolarisation des élèves en situation de handicap et des élèves à besoins éducatifs particuliers.
Le directeur organise l'accueil et la surveillance des élèves par un encadrement adapté. Il contrôle l'assiduité des élèves et intervient autant que de besoin auprès des familles. Dès lors qu'un élève totalise quatre demi-journées d'absence non justifiées au cours du mois, le directeur d'école réunit sans attendre l'équipe éducative. L'IEN en charge de la circonscription et le Dasen sont saisis.
Le directeur d'école et la commune échangent les informations nécessaires à la bonne gestion des transitions entre les temps scolaire et périscolaire.

B. Présidence du conseil d'école

La directrice ou le directeur réunit et préside le conseil d'école dans les conditions prévues par la réglementation. Il établit l'ordre du jour et le communique aux membres du conseil. Il veille à ce que le conseil d'école soit consulté et délibère sur toutes les questions relevant de sa compétence. Il présente les principaux résultats de l'école aux évaluations nationales et les grands axes du projet d'école. Il établit le procès-verbal de chaque séance, lequel est transmis à l'IEN et au maire. Il en assure la diffusion et l'affichage. Il organise les élections des représentants des parents d'élève et s'assure de leur bon déroulement.

C. Règlement intérieur de l'école

Avec l'ensemble de l'équipe éducative, la directrice ou le directeur organise et élabore le projet de règlement intérieur de l'école en référence au règlement intérieur « type » départemental des écoles et dans le cadre des instructions données par le Dasen. Il le soumet au vote du conseil d'école, puis en assure la diffusion et l'affichage ainsi que la présentation aux représentants légaux des élèves nouvellement inscrits. Le directeur d'école et les professeurs définissent des orientations éducatives pour que les élèves en comprennent l'importance et le sens pour la vie en société.
Avec le concours de tous les personnels de l'école, le directeur fait respecter le règlement intérieur par tous les membres de la communauté éducative et par tous les usagers de l'école, notamment le principe de laïcité.
Lorsque le comportement intentionnel et répété d'un élève fait peser un risque caractérisé sur la sécurité ou la santé d'un autre élève de l'école, le directeur d'école, en lien avec les autorités départementales, peut prendre toute mesure pour faire cesser ces comportements, voire suspendre à titre provisoire l'accès de l'élève à l'école pour une durée maximale de cinq jours, conformément au décret du 16 août 2023. Le directeur d'école peut prendre toute mesure permettant de veiller au bon fonctionnement de l'école, notamment pour faire cesser le comportement d'un élève qui fait peser un risque caractérisé sur la sécurité ou la santé d'un personnel. Il effectue un signalement via l'application Faits établissement en cas de faits de violence caractérisée ou de tout fait grave.

D. Répartition des moyens et organisation des services en fonction du projet pédagogique de l'école

Après avis du conseil des maîtres, la directrice ou le directeur répartit les moyens d'enseignement, notamment les crédits attribués à l'école par la commune ou l'établissement public de coopération intercommunale (EPCI) compétent, et fixe les modalités d'utilisation des locaux scolaires pendant les horaires d'enseignement.

Après avis du conseil des maîtres, le directeur répartit les élèves en classes et groupes et arrête le service des enseignantes ou des enseignants nommés dans l'école. Dans le cadre du projet d'école, il organise les éventuels échanges de service. Les directeurs d'école ont, en lien avec les équipes pédagogiques, la pleine responsabilité de la programmation et de la mise en œuvre des 108 heures dans le respect de la répartition réglementaire et des orientations ministérielles et académiques.
Pendant le temps scolaire, le directeur organise le service, contrôle l'activité des personnels territoriaux et a autorité sur l'ensemble des personnes intervenant dans l'école.
Conformément à l'article D. 321-12 du Code de l'éducation, le service de surveillance à l'accueil et à la sortie des classes, ainsi que pendant les récréations, est réparti entre les enseignants en conseil des maitres de l'école.
Le cas échéant, lorsque l'assistant d'éducation exerce entièrement ou majoritairement ses fonctions dans une école, son évaluation est réalisée par le directeur d'école concerné, par délégation de l'IEN en application de l'article 1 quater du décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation.
Afin d'assurer une bonne continuité pédagogique, le directeur informe l'IEN et les services départementaux de l'absence d'un enseignant et s'assure que les élèves sont accueillis dans de bonnes conditions. Il informe les familles de l'absence d'un enseignant.

E. Sécurité de l'école

La directrice ou le directeur d'école s'assure de la mise en œuvre des dispositions relatives à la sécurité contre les risques d'incendie. Il est l'interlocuteur de la commission de sécurité. Il organise les exercices de sécurité obligatoires et actualise le registre de sécurité en lien avec la collectivité propriétaire des bâtiments. Si le même bâtiment abrite deux écoles, un directeur est désigné comme responsable unique de la sécurité.
La direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) élabore le plan particulier de mise en sûreté face aux risques majeurs (PPMS) sur la base des menaces et des risques naturels et technologiques identifiés à la faveur d'un échange avec la collectivité propriétaire des bâtiments et d'une consultation du directeur d'école. Si la structure scolaire est répartie sur différents sites éloignés géographiquement (regroupement pédagogique intercommunal, par exemple), chaque site devra disposer de son propre PPMS au regard de ses spécificités et réaliser les deux exercices annuels.
Une attention particulière est portée à la cohérence entre les procédures prévues pendant les temps scolaires et les temps périscolaires. Des procédures communes (déclenchement du signal d'alarme, identification des cheminements et des lieux de mise en sécurité, contrôle des personnes extérieures à l'école, au moment de l'accueil des enfants sur le temps périscolaire, scénarios retenus pour les exercices, etc.) peuvent être identifiées.
Le directeur assure la diffusion du plan auprès de la communauté éducative et organise les exercices nécessaires à sa mise en œuvre. Il veille à ce qu'une information claire soit donnée aux familles sur les dispositions prises pour faire face aux risques majeurs.
Il prend toutes dispositions, en liaison avec les autorités administratives compétentes, pour assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'école sur le temps scolaire. Il peut, en cas de nécessité, être amené à prendre lui-même toutes mesures d'urgence propres à assurer la sécurité des personnes, avant d'en référer, à l'IEN, au maire ou au président de l'EPCI compétent et d'en informer, éventuellement, les représentants du personnel au sein de la formation spécialisée de la santé, de la sécurité et des conditions de travail (F3SCT).

III. Cohérence des différents temps de l'enfant

Pour garantir à chaque enfant scolarisé dans son école un parcours cohérent, la directrice ou le directeur veille à ce que le projet d'école s'articule avec l'action des partenaires. À ce titre, il est très important que le directeur soit, à l'échelle de l'école, identifié comme le représentant de l'institution « éducation nationale » auprès des représentants légaux, de la commune et des autres collectivités territoriales, des associations, ainsi que des partenaires institutionnels (protection maternelle et infantile (PMI), services de protection de l'enfance, etc.)

A. La relation avec les familles

L'équipe pédagogique et la directrice ou le directeur veillent à expliciter le sens des enseignements, le règlement intérieur et les actions du projet d'école aux représentants légaux.
Le directeur d'école s'assure que les circuits d'information et de communication sont clairs et accessibles à tous. Il insiste sur les stratégies d'accompagnement mises en place par l'équipe pour lutter contre la difficulté scolaire, réguler les éventuelles difficultés de comportement et favoriser ainsi la réussite des élèves.

B. Une alliance éducative avec les collectivités territoriales et associations partenaires de l'école

La directrice ou le directeur d'école représente l'institution scolaire auprès des collectivités territoriales avec lesquelles il partage des compétences et des responsabilités.
Le directeur d'école œuvre à une bonne coopération entre les acteurs éducatifs des différents temps de l'enfant, dans et hors temps scolaire : représentants légaux, équipe pédagogique, collectivités, associations, etc.
Le directeur d'école veille, au sein de l'école :

- à mettre en œuvre un pilotage des politiques publiques en lien étroit avec les collectivités au service de la scolarisation (rythmes scolaires, obligation de scolarité dès 3 ans, déploiement des espaces numériques de travail, des matériels numériques, etc.) ;
- au développement des parcours éducatifs en lien avec les dispositifs propres au territoire afin de garantir la cohérence des actions auprès des enfants tout en respectant les compétences de chacun.

IV. Participation à la protection de l'enfance

La directrice ou le directeur d'école, en lien avec les autres enseignantes ou enseignants de l'école, contribue à la protection de l'enfance en liaison avec les services compétents.
Il participe au repérage des situations d'enfants en danger ou en risque de l'être et organise la réflexion partagée entre les membres de l'équipe pédagogique. Il s'assure de l'affichage du numéro du service national d'accueil téléphonique de l'enfance en danger.
En lien étroit avec l'IEN et les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale, il est l'interlocuteur des partenaires (services sociaux, éducatifs, de santé) et des autorités locales, le cas échéant. Il assure la transmission des informations préoccupantes à la présidente ou au président du conseil départemental et des signalements concernant les élèves en danger ou en risque de danger, selon la procédure fixée dans le protocole départemental de protection de l'enfance.
Il veille à ce que soit préservée la qualité des relations entre l'école et les représentants légaux concernés par ces situations.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Caroline Pascal

Programmes d'enseignement

Programmes d'enseignement communs et optionnels de langues vivantes régionales pour les classes de collège et de lycée général et technologique

NOR : MENE2602909A
→ Arrêté du 23-4-2026 - JO du 8-5-2026
MEN – DGESCO A3-3

Vu Code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; arrêté du 9-11-2015 modifié ; avis du Conseil supérieur de l'éducation du 15-1-2026 et du 29-1-2026

Article 1 – Les programmes d'enseignement communs et optionnels de langues vivantes régionales pour les classes de collège et de lycée général et technologique sont fixés conformément aux annexes du présent arrêté.

Article 2 – Les parties relatives à l'enseignement des langues de l'annexe 2 (programme d'enseignement du cycle de consolidation) de l'arrêté du 9 novembre 2015 susvisé en tant qu'elles s'appliquent à la classe de sixième et de l'annexe 3 (programme d'enseignement du cycle des approfondissements) du même arrêté sont supprimées.

Article 3 – L'arrêté du 17 janvier 2019 fixant le programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique est abrogé.

Article 4 – Les dispositions du présent arrêté entrent en application à la rentrée de l'année scolaire 2026-2027 en tant qu'elles s'appliquent à la classe de sixième, à la classe de cinquième et à la classe de seconde générale et technologique, à la rentrée de l'année scolaire 2027-2028 en tant qu'elles s'appliquent à la classe de quatrième et aux classes de première générale et technologique, et à la rentrée de l'année scolaire 2028-2029 en tant qu'elles s'appliquent à la classe de troisième et aux classes terminales générale et technologique.

Article 5 – Le présent arrêté sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 23 avril 2026.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Caroline Pascal

Annexe(s)

- Annexe 1 – Programme d'a'jië pour les classes de collège
- Annexe 2 – Programme d'a'jië pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 3 – Programme de basque pour les classes de collège
- Annexe 4 – Programme de basque pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 5 – Programme de breton pour les classes de collège
- Annexe 6 – Programme de breton pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 7 – Programme de catalan pour les classes de collège
- Annexe 8 – Programme de catalan pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 9 – Programme de corse pour les classes de collège
- Annexe 10 – Programme de corse pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 11 – Programme de créole guadeloupéen pour les classes de collège
- Annexe 12 – Programme de créole guadeloupéen pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 13 – Programme de créole guyanais pour les classes de collège
- Annexe 14 – Programme de créole martiniquais pour les classes de collège

- Annexe 15 – Programme de créole martiniquais pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 16 – Programme de créole réunionnais pour les classes de collège
- Annexe 17 – Programme de créole réunionnais pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 18 – Programme de drehu pour les classes de collège
- Annexe 19 – Programme de drehu pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 20 – Programme de nengone pour les classes de collège
- Annexe 21 – Programme de nengone pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 22 – Programme d'occitan-langue d'oc pour les classes de collège
- Annexe 23 – Programme d'occitan-langue d'oc pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 24 – Programme de paicî pour les classes de collège
- Annexe 25 – Programme de paicî pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 26 – Programme de tahitien pour les classes de collège
- Annexe 27 – Programme de tahitien pour les classes de lycée général et technologique
- Annexe 28 – Programme de langues vivantes régionales pour les classes de collège – Cadre commun pour les langues à faible diffusion
- Annexe 29 – Programme de langues vivantes régionales pour les classes de lycée général et technologique – Cadre commun pour les langues à faible diffusion

Programme d’a’jië pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
- Objectifs généraux de l’enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
- Contenus et objectifs d’apprentissage
- Approches pédagogiques
- Supports et outils

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

Classe de sixième
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l’année

Repères culturels
- Axe 1. Personnes et personnages
- Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
- Axe 3 : Pays et paysages
- Axe 4 : Imaginaire, contes et légendes
- Axe 5 : Arts et expression des sentiments

Repères linguistiques
- Activités langagières
- Outils linguistiques

Classe de cinquième
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l’année

Repères culturels
- Axe 1. Portrait, autoportrait
- Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
- Axe 3. École et loisirs
- Axe 4. Le réel et l’imaginaire
- Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
- Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak

Repères linguistiques
- Activités langagières
- Outils linguistiques

Classe de quatrième
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l’année

Repères culturels
- Axe 1. Sport et société
- Axe 2. Voyages et exploration
- Axe 3. Villes, villages, quartiers
- Axe 4. Inventer, innover, créer
- Axe 5. Langages et messages artistiques
- Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Repères linguistiques
- Activités langagières
- Outils linguistiques

Classe de troisième
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l’année

Repères culturels
- Axe 1. À la rencontre de l’autre
- Axe 2. Travailler hier, aujourd’hui, demain
- Axe 3. Voyages et migrations
- Axe 4. Langages et médias
- Axe 5. Formes de l’engagement
- Axe 6. À la découverte d’une tribu de l’aire a’jië

Repères linguistiques
- Activités langagières
- Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l’élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact sensible avec la langue, une découverte joyeuse et pour certains élèves la sensation légitime d'entrer dans un nouveau monde. En lien avec les axes culturels, l'élève découvre progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue, qu'elle fasse déjà partie de son environnement familial ou qu'elle soit nouvelle pour lui.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Cet axe culturel vise à familiariser les élèves avec la description et la caractérisation des individus, tant réels qu'imaginaires. Les élèves apprennent à utiliser des phrases simples pour parler des gouts, des caractéristiques physiques, des préférences ou des traits de caractère de personnes ou de personnages célèbres de l'aire a'jië.

Objets d'étude possibles

- Présente ton voisin de classe
- Les lutins, personnages visibles ou invisibles ?

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

Cet axe vise à familiariser les élèves avec le vocabulaire et les expressions liés aux activités de la vie quotidienne. Cela permet aux élèves de décrire leurs lieux de vie, leurs habitudes, leurs gouts alimentaires, leurs loisirs, leurs jeux. En explorant ce thème, les élèves apprennent à communiquer sur des sujets concrets et proches de leur expérience personnelle, ce qui renforce leur compétence linguistique et leur confiance en eux.

Objets d'étude possibles

- Les jeux traditionnels
- Les activités de la vie quotidienne

Axe 3 : Pays et paysages

Cet axe invite les élèves à explorer les différents paysages de l'aire a'jië et permet d'enrichir leur vocabulaire et leur compréhension culturelle à travers la description de lieux, de la nature et de l'environnement. En apprenant à parler des paysages, les élèves découvrent la diversité de leur région qui se décompose entre vallée et bord de mer.

Objets d'étude possibles

- Les vallées
- Le bord de mer

Axe 4 : Imaginaire, contes et légendes

Cet axe invite les élèves à explorer des mythes et légendes traditionnels du monde a'jië. À travers la littérature orale kanak, ils découvrent des univers imaginaires riches en symboles, tout en étoffant leur vocabulaire et en améliorant leur compréhension

de l'oral et de l'écrit. Il encourage également la créativité des élèves, en les incitant à restituer les histoires ou à inventer leurs propres contes.

Objets d'étude possibles

- Les récits traditionnels oraux
- Les contes toponymiques du pays a'jië

Axe 5 : Arts et expression des sentiments

Cet axe culturel permet aux élèves de découvrir comment les émotions sont exprimées à travers différentes formes d'art, telles que la musique, la littérature, la sculpture ou les danses traditionnelles. En explorant ce thème, les élèves apprennent à décrire et interpréter les sentiments que les artistes communiquent dans leurs œuvres. Cela les aide à enrichir leur vocabulaire émotionnel.

Objets d'étude possibles

- La sculpture
- Les danses traditionnelles

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de quelques mots suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.) mais très simples et courts.

Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (comme par exemple reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : – Les aliments (*Tii, Kovi, Kakao, dilé, dibëë, varawa*…), les vêtements (*pwaĩto, teriko, vulaa*…), les animaux (*anô*) Les	**Des stratégies** (les stratégies A1 restent valables pour A1+) – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour reconnaitre le thème : *tii, kovi, dibëë/dakata/ lapéé*… – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.

ustensiles de cuisines : *spoon / yipuu,* – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition)	– Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc. permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux : *Néé-é na Javidùù / Na tö léwé loto. / Na cufi rha pwatôfô. Na cufi baree rha tèfiko ka ûbwa. Na rhee.* – **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Néé-é nya wè Djavidùù. Néé mwââfö xi-nya wè Néxo.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Néé-é na Javidùù. / Na tö léwé loto. / Na vârâ pèci na Jbwé-a./ Na cufi rha pwatôfô mii mâ rha yöpwa ka mè. / Na cufi baree rha tèfiko ûbwa…* – **(se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite.

Gö pârörîö na mâ rhaaxâ nédöö xi-nya. Gö kâmö xè mwaciîi rö Bwaa. – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Pâîa kaveîe wé céî é e yè-îé kâmö ka mè. Na wii ka kau mâ ka yari kétöné. Céîé nââbéé pâîâ öîökau tèi gowé bwé. Na da pâri ki tö rhûû-îé.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. – *Léwé, négowé, dèè, é vè ria, é vè rua.* *Gö törhûû tawa xi-nya mâ pevaa xi-nya. Néé tawa xi-nya wè Kaya. Cûîû tö léwé mwâ. Na kûrû rö dèè pevaa-xi-nya na Kaya. Na tö négowé né ru na pâdi-nya. Na ara rö böö tapëîë na puyi* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Xina, gaaîa, xöömwé, varui, nédaa, pèèmèèxa.* *Xina wè géré vâderedi pârörîö yuâ né kaaîu mili pârörîö na mâ kariîi* (date du jour) *Nédaa ka ee yè Yvô gaaîa / Gèi waa jië xinâ ? / Yedi, gö yè mâ vi na ka maîa né mëu/ Tèi Nöèèli/ Tèi nédö ka yè pwa mi / Néjêrê aîii…* – Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (13:30 *pèmèxa)* et informelle (*rha pèèmèèxa mâ rha léé*). – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées *Na e yè_nya na aîa varawa vèîi dibëë töwè jârâ dörö. / Na e yè nya na ki dèi volé mâ rhau' bööli / Na da e yè nya bwâîâwê. / Rhe ka dö e vèki nya wè…/ Na da dö e vèki nya ö rhe-ré.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *mâ /böri* • illustrer : *ûîû…* • exprimer une opposition : *aè* • exprimer la cause par juxtaposition : *na yèri-e wè na pèii* • exprimer la conséquence : *na waa na* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *Gö pëëîii rhëë vèri dibëë/ Na baîi yövèmii tawa /Gaaîa gö vi na mwâ yu pèci.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse : *Wè ra bâöbwè ? / Wè rha wi ka dö yaîi aau / Gö tâ néxâi na pâîi ki ûû rö wêê rhëë taa-a.*	*Néé nya wè Javidùù. Gö pârörîö na mâ rhaaxâ nédöö xi-nya. Gö kaaîu pâriè-nya. Néé xi-ru na Maatayö mâ Yoanâ. Néé pevaa xi-nya na Yvô mâ néé pâni xi-nya na Lùlù. Gö kâmö xè mwâciîi rö Bwaa. Gèvé môru rö Numéa.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Nô-â wè nô né pâîâ kaverê. Céîé vi körhùîùù pâîa öîökau na pâîâ kaveîe. Pâîâ kaveîe wé céîé e yè-îé kâmö ka mè. Na wii ka kau mâ ka yari kétöné. Céîé nââbéé öîökau.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Bwêêwé, léwé, négowé, dèè, é vè ria, é vè rua, é gaamëë, é dara.* *Gö vi na Waawiiluu mâ piyö rö né werhë tö Tùù. Gö mâ ya pötèîè né wêê rhëë-ré. Na mâ tömâ dèè né pevaa mâ nyanya na pâdii-nya. Na mâ tö é gaamëë né néducé na pâriè-nya. Cuîû tömâ baayéri néparii-ru na néducé.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. – Dates isolées : *4 maayi* *Gaaîariîi wè nédaa ka ee ye Yvö àè gèi böri waa jië xinâ ? Lâdi gö waa né mëu xi-nya/ Tèi nédö ka yè pwa mi / Néjêrê aîi* – Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (13:30 *pèèmèèxa*) et informelle (*rha pèèmèèxa Töwè mâ rha léé*) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.** *Na e yè nya na ki dèi volé mâ rhau' bööli / Na da baîi ö rhe-ré/ Gö dé dö viö öi bwâîâwê. / Na wê dö né e /Îî na dö né e! / Rhe ka dö e vèki nya wè…/Gö rhî vè e waciö ka müü / Na wê dö e auu…* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *baayê, tèi nédèè, pè cowa, tèi, rèi* • illustrer : *ûîû* • exprimer une opposition : *aè* • exprimer une concession *: aè, naki,* • exprimer la cause : : *Na dö dè e na ki vi tawa wè na dö béâîi aau.* (en imitation-reprise) • exprimer la conséquence : *na waa na, na pûû na, xèi, êîê… / Pè cowa ki* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Gö baîi kâi mëu ! / Gö baîi kwé /Gö baîi kuîu / Gaaîa, gèré yè vi na ka wakè/Nédaa xinâ gèré yè tö pwêîê nô na Bao !* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes. *Wè ra bâöbwé ? /Na ki rha bâöbwè…. Na dö yaîi aau na wi-a/ Gö tâ néxâi na pâîi ki ûû rö wêê rhëë taa-a*

Interaction orale et écrite, médiation

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets,

familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Jië gè baſi wâyö ? Gèi vi ânii ? Gèi, gè ka tö wè ? Wiſî Lisa ? Wiſi yù nô-â ? E tëvë rö jië ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. : *Mi na-â ! Viru mi ! Cuè ria ! Pëëſii ki viru !* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée :** – Saluer les personnes : *Böyu / Âriké ? na* e (utilisation du *na* e même si ça ne va pas) / *Ëi vè kau / Ëi* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Gö pëëſi ki wâyö ? Na pâſi ki … ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Üü ! Na e na vi tâ néxâi-xi ! Bwa na e! Üü Gènya baree ! Bwa ! Na da pâſi ! Bwa gènya baree ! Gö viö.* – ***Épeler*** des mots. *Gö êrê vè yari…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Na pâſi ké êſê tëë ? Na tâſſi na ki yu ? Pugèwè rö mêſê'a a'jië ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Âriké, gaaſa, gö pèyaſi nya, ëi, Nâânévâ, ëi vè kau, Kina tëë !* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Tâſi rha pèèmèèxa / Waa tö rhûû…* – Utiliser des verbes de **perception.** *Tö rhûû, Tö pwêſê, Borhêê, pwêſê, rhûû, paxè…* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Taa-a, röi cî nô… Taa-a !*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Géi mi xè wè ? / Jië na vi tânéxâi-ve rö nô né vi köyö ? / Ki yé na da wii ki-i müſü/ Jë pèèmèèxa gè kuſu? / Réé, gèré vi nawè (réé) ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Pè pèci xi-i ! / Cîî kaié xe-ve! – Pëëſi Jië ékaſaé?* – **Demander des nouvelles et réagir simplement** *Âriké-ve ? na e ? Âriké-i ? Gè dè möſö ? / Üü na e, ëi vè kau yè-i. Aè gèi âriké-i ?* – **Demander et exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Na pâſi ki… ? Na da pâſi ki… ? Gö baſi…/ Gö viö* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Üü ! Na e na vi tâ néxâi-xi ! Bwa na e! Üü Gènya baree ! Bwa ! Na da pâſi ! Bwa gènya baree ! Gö viö.* – ***Épeler*** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Gö êrê vè yari…* – • **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites : *Na êſê jië ? Gè tânéxâi jië ?Gëve dè avâri ?/ Gö pèëſi, ké gëve tëvë vè yaſi ? / Gö pèëſi, ké gëve pâgüſü ? Gö pèëſi, ké gëvë pugèwè rö mêſê'a a'jië ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** • Saluer : *Boyu, Âriké ? Na e* • Prendre congé : *Nédaa né tâmui* • Remercier : *Ëi, Ëi vè kau* • S'excuser : *gö dö pèyaſi nya* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Gëve tâſi rha pèèmèèxa / Waa tö rhûû-ve / Gëve pè cowa kââ-a !*

– Exprimer des **besoins élémentaires.** *Gö kièo / Gö pixê/Gö mêrê; Gö baŕi wâyö* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Vi kwé wè na rhavûû ré 10h rö laaméri. Na waa kaaŕu vârâgé*	– Utiliser des verbes de **perception.** *Tö rhûû, Tö pwêrê, kâxè, bo, mudö, yipwârâni…* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Na êrê nô né…Nô né…Pè êrê véa pèci…Némèè pècî…Tö ka rhaavû, rhâ kâa ka pwa, böŕi pè cowa* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Gö kièo / Gö dö pixê / Gö mêrê; Gö baŕi wâyö, Na pâri ki nââbéé-e/ Na da rhîagürü.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Vi kwé wè na rhavûû ré 10h rö laaméri, na yèŕi pè urhii vèki pâi mâ powè döwö. Na cowa réi (nuit)*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

L'apprentissage de l'ajië offre, de par sa structure phonétique, l'occasion aux élèves, d'exercer leur appareil phonatoire et de pratiquer de nouvelles intonations. En effet, les élèves vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma/ maa ; Auu/aau ; Lö : löö. Ces exercices le prédisposeront à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

– **Les voyelles**

A1

Les voyelles orales brèves : /a/, /e/, /é/, /è/, /i/, /o/, /u/

Ma (tomber), *ti* (perche sacré), *yé* (four), *dè* (cendre), *be* (banian), *yu* (écrire), *po* (fesses).

A1+

Les voyelles orales longues : /aa/, /ii/, /éé/, /èè/, /ùù/, /ee/, /ëë/, /uu/, /oo/, /öö/

Maa (marée basse), *Tii* (thé), *Yéé* (lourd), *Dèè* (dos), *Yùù* (pousser), *Bee* (boiteux), *Yuu* (affuter), *Poo* (terre blanche), *Köö* (honte).

– **Les consonnes**

A1

Les labiales : /p/, /b/, /m/, /v/. Les apicales : /t/, /n/, /r/. Les palatales : /c/, /y/. Les vélaires : /k/, /g/

A1+

les labiales vélarisées : /pw/, /mw/. Les apicales : apicale flap continue /ŕ/. Apicales fricatives : /rh/

– **Structure syllabique**

A1

Monosyllabes tels que *a', üü, kö, nââ…* Des dissyllabes tels que : *öi, aau, bèi, rhâmâ…*

A1+

Trisyllabes tels que *âia, oia, aiiva, méaŕi…* Des tétrasyllabes : *âŕâwirè, aŕinadö…*

– **Rythme : l'accent de mot**

Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Présente ton voisin de classe**

A1 *Gö mi xè Waawiiluu, mwâârö, Névâ Kau, Mwââ rhâô, mwââto, cuŕi, tériko, yavètè, yuŕié, Kau/ Yari, dowo/béârî, ûbwa/ mwââ, Yivèè/arânabi, Mwâârö, möŕu/tö vèŕi, Bwè yaŕi, Wi yaŕi, nédö, pûrû gwâ, pièmè, kwî, gupöö, yemiyi, pwatôrô, mè, uè…*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *Gö mi xè Waawiiluu, mwâârö, névâ tö Bwa, NévâKau, Wi/bwè xè Néyi, Wi/ bwè xè Dö Névâ*. L'apparence physique et les émotions.

– **Les lutins, personnages visibles ou invisibles ?**

A1 *Névâ, Mwâârö, möru, tö vèri, Bwè yari, Wi yari, pûrû gwâ, pièmè, kwî, gupöö, mè, uè, bwêrê, mii, kôrô, kaverre, arii, rhe, ko, bèmûû…*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *kaa tö ka arii*

– **Les jeux traditionnels**

A1 *Tö târâdâ, rhâi dé, Rhâi bii, rhâi pèyaa, vi cë, rhau' kêê, dâ, cëi böölì, Rhâi, pâwiri, yatuwiri, jexai, dèi. Je, berreda, bèèwè, vi rhèè kwé, kanô, taèèmù, vi cë.*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *Ka vi köyö Rhavûû vi köyö, tâmui, rha vèa, rhaxè, rhaxèvè, rhâ vè gürü*. Les techniques de fabrication traditionnelles.

– **Les vallées**

A1 *Néirîwâ, névâ, néxö, gwêêwè, bwêêdè, nédê, kwâânâ, be, jë, mèvèyaa, mwâêré, yöuu, pèyaa*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *mwâ nékaxö, kaa pwé i rhëë, wêê rhëë, kêê, gwêêwè, Néiriwâ, êê kwâânâ*. Techniques de chasse traditionnelle.

– **Le bord de mer**

A1 nom de coquillages, *nakwiè, névâ, be, jë, dââwê, pwaari, kwiè, mèèxo, maa, ko, négâ, kêê…*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *mwâ pwarawiè, kwiyöwara, bwêê dè, pwarawiè, nérhëë mâi, êê kwâânâ, êê maa…* et quelques techniques de pêche et de cuisson.

– **Les récits oraux (*virhenô* et *vinimö*)**

A1 *vi rhenô, vi nimö, vivaa, nô, cî, rhenô, nimö, vaa, rhëë, rherewaa…*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *ka vi kwii nô, ka vi yë, na vi yëwa na, vi rhénô-â wè kavi paa, mwââjî*, etc. Formules d'introduction et de conclusion des contes, les récits « *na taa-a mâ… » « na wii mâ… », "mâ dö taa-a » « cowa »*. Temps du récit : *« baayê mâ », « yawii mâ »*. La moralité de l'histoire : *« na tö véa… »*.

– **Les contes toponymiques du pays A'jië**

A1 *javirru, nââbéé, yövèmii, vi paa, gi, bèèwè, o, rhëë, arii, jaau, kaverre, rhee, rheewaa, arii, be, kâré…*

A1 comme A1 et autres termes tels que *kaa arii, kaa mwâârö, ka néti mâ ka néba-ré, ko uxo…* Formules d'introduction et de conclusion des contes *« na taa-a mâ… » « na wii mâ… », « cowa »*. Temps du récit : *« baayê mâ », « yawii mâ »*. La moralité de l'histoire : *« na tö véa… »*. La toponymie : *Bèlèè, Bwèyoo, Döwö, Gwâ Bwérré, Kaarhauméu…*

– **La sculpture**

A1 *Pa, ta, wakè, ji, kaxoo, je mâ o, o kôrô, awa, pûrumürü, pûû kêê, u', mü, camü, jöwö*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *ka vi pa, Gi téé, pè pa, êê pa*. Les outils traditionnels, le symbolisme.

– **Les danses traditionnelles**

A1 *kwé, rhe, ya, lë, awa, rhau karé, yipwâârî, némui….*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *vi kwé, vi lë, vi rhe, jerre kwêrê…* Technique de fabrication de costume, des représentations symboliques de danses.

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue *marqués en bleu* correspondent plutôt à un niveau A1+.

Morphologie

– Les prépositions
  - *Na* est traditionnellement appelé indicateur du sujet lexical. Le syntagme introduit par na et l'indice personnel qui introduit le syntagme prédicatif renvoient au même référent extralinguistique. Ø, il correspond souvent dans la traduction au complément d'objet, mais il joue d'autres rôles. *Yè* exprime l'intention de mettre en relation deux termes dont l'un est le but visé, mais ne dit rien quant à la réalisation de l'intention.
  - (A1+) *Xara* marque une participation ou une identification complète entre les deux termes qu'il unit : il se traduit par « ensemble » ou « avec ».

– L'expression du but
  - *Cè ki* et *vè ki* sont en distribution complémentaire et servent à exprimer le but.
  - *Vè ki* avec une personne ou un pronom.
  - (A1+) *Cè ki* au pluriel *ki* devient *ké, ke, ku…*

- Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes.
    - Indéterminé : *Ø na ara na kâmö, rha tawa, pâȓâ pwêê kêê…* Déterminé : *Pèci mi…(Ø), rha pwêê kêê mii. Pèci xi-nya* (utilisation des pronoms personnels atones : COI/COD) *ka mii…*
    - (A1+) Indéterminé : *rha mie bwêrê, rha mwâ kau, pâȓâ buké mIl, rhëê pixé…* Déterminé : *tawa wiè (Ø), mwâ xi-nya* (utilisation des pronoms personnels atones : COI/COD) *ka mi, rha pwêê kêê mi…*
  - Le syntagme prédicatif : le marqueur introducteur du syntagme prédicatif est très souvent un indice personnel. Il peut apparaitre seul, et dans ce cas il est repéré par rapport à la situation d'énonciation. Précédé ou suivi d'autres syntagmes, il peut être un repère constitutif ; mais il peut être aussi repérer par d'autres syntagmes.
    - Indéterminé : *gö ara, gö kâmö*
    - (A1+) Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè. Dèxâ, rhau, rha* sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *Na : na ara na mwârua, na kau na viméaȓi ; na* est traditionnellement appelé indicateur du sujet lexical. Le syntagme introduit par *na* et l'indice personnel qui introduit le syntagme prédicatif renvoient au même référent extralinguistique.
    - (A1+) *I* reliant un verbe et un complément : *na bara I loova*. *Rai* sert à comparer, à extraire un élément d'une classe. *Wa* marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.
- Les marqueurs de localisation
  - *Rè* peut être combiné aux pronoms démonstratifs (*rè a, rè ré)* et aux marqueurs de localisations spatiaux (*ré rö, ré mèè*). *Xè* peut se combiner avec tous les termes de directions pour indiquer l'origine. *Na* indique la direction.
  - (A1+) Spatiaux : *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.

Syntaxe

- La phrase
  - Les différents types de phrases
    - Déclarative *na öi êwâ na mwârua* ; interrogative, *jië na néé-i* ? Impérative *waathörhûû* !
    - (A1+) Injonctive ou impérative : *ki gèi dè bâ möȓö* !
- La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - *Tèi, rèi* (simultanéité des actions), *baayêȓi, xè* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions)
    - (A1+) *Pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Xè*
    - (A1+) *Na waa na*
  - De but
    - (A1+) *Vèki*

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
cinquième	A1+	A2

La classe de 5e se caractérise par une variété de profils d'apprenants : certains sont locuteurs, d'autres ont bénéficié d'une initiation en primaire, d'autres débutent en option en 5e. Les élèves poursuivent ou entament leur découverte culturelle et linguistique de l'aire a'jië. Les acquis de chacun contribuent aux apprentissages de tous.

Les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatiotemporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production, les élèves peuvent reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Cet axe culturel invite les élèves à explorer les différentes façons de se présenter et de décrire les autres. À travers l'apprentissage du vocabulaire et des structures linguistiques liées à la description physique et psychologique, les élèves développent leur capacité à parler de soi et des autres. Cet axe permet également de travailler sur la compréhension et l'expression écrites et orales, tout en encourageant une réflexion sur l'identité et l'expression personnelle.

Objets d'étude possibles

- Faire son autoportrait
- Réaliser le portrait d'une personne connue : Jacques « Kiki » Kare, artiste multifacette

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Cet axe invite les élèves à explorer l'organisation de la vie quotidienne au sein de l'aire a'jië. Cet axe met en lumière le calendrier spécifique du monde kanak, rythmé par la culture de l'igname et les grands évènements et cérémonies de la vie coutumière. En étudiant ces aspects, les élèves développent une meilleure compréhension de la richesse et de la diversité de leur environnement culturel.

Objets d'étude possibles

- Le cycle de l'igname
- Les mariages coutumiers

Axe 3. École et loisirs

Cet axe invite les élèves à explorer le vocabulaire et les expressions liés à la vie scolaire et aux activités de loisirs. À travers des dialogues, des descriptions et des échanges, les élèves découvrent comment parler de leur quotidien, de leurs passions et de leurs activités préférées. Cet axe favorise la pratique de la langue dans des situations réelles et familières, tout en enrichissant leur compréhension culturelle et leur expression personnelle.

Objets d'étude possibles

- Une journée à la pêche
- Aller chasser dans la chaine

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe invite les élèves à explorer la frontière entre la réalité et la fiction à travers des récits, des légendes et des contes mais également dans la vie quotidienne. Cela leur permet d'appréhender l'une des spécificités de la culture kanak : la perméabilité et la cohabitation permanente du monde visible et de la croyance en un monde invisible dans la vie de tous les jours. En travaillant sur ce thème, les élèves enrichissent leur vocabulaire et renforcent leurs compétences linguistiques en analysant des situations inspirées du quotidien.

Objets d'étude possibles

- Les plantes dans la culture kanak
- Le monde invisible

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Cet axe permet aux élèves de découvrir des lieux emblématiques de l'aire a'jië. En explorant les histoires liées à des endroits spécifiques, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en apprenant les traditions et les patrimoines locaux.

Objets d'étude possibles

- Le village minier de Poro à Houaïlou
- Les pétroglyphes, gravures anciennes sur pierre

Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak

Cet axe culturel permet aux élèves de découvrir les autres langues kanak de Nouvelle-Calédonie. Les élèves explorent ainsi la richesse linguistique des quarante langues et dialectes kanak parlés en Nouvelle-Calédonie en dégageant les racines communes, les différences de sonorité et de construction linguistique. Cette focale sensibilise également les élèves aux langues kanak minoritaires de leur aire culturelle ou des aires voisines, qui sont menacées d'extinction. À travers cet axe, les élèves découvrent l'importance de la diversité linguistique et les enjeux culturels liés à la sauvegarde de ce patrimoine immatériel.

Objets d'étude possibles

- À la découverte des langues kanak de ma province
- Langues kanak en danger

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatiotemporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production associées aux activités de compréhension, les élèves peuvent reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :

- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (*exemple : jouer au « Qui est-ce ? »*) ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, les histoires, ou les conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément – Les aliments (*Tii, Kovi, Kakao, dilé, dibëë, varawa…*), les vêtements (*pwaîto, teriko, vulaa…*), les animaux (*Anô*). Les ustensiles de cuisines : *spoon / yipuu,* – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition)	**Des stratégies** – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour reconnaitre le thème : *Yemise, Tii, Kovi, dibëë / dakata/lapéé…* – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

Comme en classe de 6e, les élèves débutants devront travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Pour les plus avancés, sans perdre de vue cet objectif, il s'agit de produire de façon autonome, mais dans un contexte bien défini, tant en matière de mise en situation que de thème abordé, des énoncés stéréotypés auxquels on s'efforce de donner de plus en plus d'expressivité. Les stratégies de répétition laissent donc progressivement la place à l'imitation, à la mise en scène, à la variation simple sur des énoncés, à de courtes présentations, pour viser un début d'autonomie dans les contenus exprimés. Les élèves s'approprient quelques modèles de phrases simples et un lexique de base permettant des variations.

Cela vaut également pour l'écrit, mais cette activité langagière permet une prise de risque plus importante de la part des élèves, parce qu'elle peut être travaillée sur la durée, avec un brouillon ou en mode collaboratif. Il importe néanmoins, pour les élèves débutants notamment, de passer par des exercices plus formels de prise en note, de copie d'énoncés types et de rédaction de courts textes imitatifs. En effet, les élèves peuvent être tentés très tôt de mobiliser les traducteurs pour la rédaction. Il importe donc que les professeurs les guide pour un usage raisonné du numérique qui les aide à étendre leur palette d'outils linguistiques. La variété des productions demandées, qui peuvent aller de l'affiche à l'article en ligne en passant par le prospectus et la rédaction d'une courte narration, garantit l'attractivité des tâches.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Néé-é na Javidùù. / Na tö léwé loto ./ Na vârâ pèci na Jbwé-a./ Na cufi rha pwatôfô mii mâ rha yöpwa ka mè. / Na cufi baree rha tèfiko ûbwa…* – **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Néé nya wè Javidùù. Gö pârôfö na mâ rhaaxâ nédöö xi-nya. Gö kaafu pâriè-nya. Néé xi-ru na Maatayö mâ Yoanâ. Néé pevaa xi-nya na Yvô mâ néé pâni xi-nya na Lùlù. Gö kâmö xè mwâcifi rö Bwaa. Gèvé môru rö Numéa.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Tèi pâfâ nédaa ké tâmui, pâfâ o'yafi xè A'jië wè céré waa baree pâfâ vi Köyö ka baayê mâ. Céré köyö je mâ bereda. Je wè rha vi köyö vèki pâi döwa. Céfe kwânâ baree tö nérhëë mèi. Céfé vi na ka kwânâ éwâ xèi pwè ma jé ma bereda ma pöyö. Céfé kwânâ baree xèi bèèwé rö gwêwè.* – **(se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Böyu, néé nya na… Gö bwè mi xè névâ A'jië. Néé mwââfö xi-nya na…. Gö rha kâmö xè mwâcîfi rö Néjéwâ rö ékafaé Waawiiluu. Gö pârôfö mâ kanii nédöö xi-nya. Néé i néducé-*

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
– *Nô-â wè nô né pâfâ kaverê. Céfé vi körhùfùù pâfa öfökau na pâfâ kavefe. Pâfâ kavefe wé céfé e yè-fé kâmö ka mè. Na wii ka kau mâ ka yari kétöné. Céfé nââbéé öfökau.*
– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

Bwêêwé, léwé, négowé, dèè, é vè ria, é vè rua, é gaamëë, é dara…

Gö vi na Waawiiluu mâ piyö rö né werhë tö Tùù. Gö mâ ya pötèfè né wêê rhëë-ré. Na mâ tömâ dèè né pevaa mâ nyanya na pâdii-nya. Na mâ tö é gaamëë né néducé na pâriè-nya. Cufû tömâ baayéri néparii-ru na néducé…
– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels.
  • Dates isolées : *4 maayi…*

Gaafarifi wè nédaa ka ee ye Yvö àè gèi böri waa jië xinâ ? Lâdi gö waa né mëu xi-nya/ Tèi nédö ka yè pwa mi / Néjêrê afi, etc.
  • exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (*13:30 pèèmèèxa*) et informelle (*rha pèèmèèxa Töwè mâ rha léé*)
– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées.

Na e yè nya na ki dèi volé mâ rhau' bööli / Na da bafi ö rhe-ré/ Gö dé dö viö öi bwâfâwê. / Na wê dö né e /Îî na dö né e! / Rhe ka dö e vèki nya wè…/Gö rhî vè e waciö ka müü / Na wê dö e auu…
– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
  • ajouter un élément : *baayê, tèi nédèè, pè cowa, tèi, rèi*
  • illustrer : *ûfû*
  • exprimer une opposition : *aè*
  • exprimer une concession : *aè, naki*
  • exprimer la cause par juxtaposition : *Patre kö kola wezipo*
  • exprimer la conséquence : *na waa na, na pûû na, xèi, êfê… / Pè cowa ki*
– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.

Gö bafi kâi mëu! / Gö bafi kwé /Gö bafi kufu / Gaafa, gèré yè vi na ka wakè/Nédaa xinâ gèré yè tö pwêfê nô na Bao !
– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

Wè ra bâöbwé ? /Na ki rha bâöbwè…. Na dö yafi aau na wi-a/ Gö tâ néxâi na pâfi ki ûû rö wêê rhëë taa-a nya wè… Pevaa mâ nyanya wè cufu rhau wakè rö lapoyi. Gö tö pwara gè mâ mwârua réi nédaa ké tâmui.

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

Yawi mâ na ki afèè bô i bûfû afèè mâ afèè tâfâ i pwêê gwiyaa, gènya mâ mwârua xi-nya, göru vi na ka konâ rèi rhêêrhè bwê rö Thù. Céfé böfi mi baree na böfi pâi xè néva rö Nékwé. E böfi vi javirù rö Peyaakaönu. Na böfi a'apâgüfü yè-fé na mwârua xi-nya ké konâ vèfi bèèwè mâ bereda rö gwêwè.
– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents.

Tèi pâfâ nédö wânii, gö vi na Oudjo. Na ee yè-nya na ki ka konâ rö-i mâ tö rhûû pâfâ mwâ ka baayê mâ. Nédö-a bafee, gö vi tâfi ké vi na Néyi.
– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents.

Kaa baayê / böfi / tèi nédèè/ mâ pè cowa…

Kaa baayê gö vi na mwâ yu pèci. Böfi tèi nédèè, gö yè mâ vi na ka wakè. Pè cowa ki wakè, gö ka pwayèfi mwârua tö névâ rö Nékwé.
  • exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *pèèmèèxa* (heures) ; *Rha pèèmèèxa* (1 h) ; *rha lé pèèmèèxa* (demi-heure) ; *Rha pèèmèèxa mâ rha lé* (1 h 30) ; *Pè karu pèèmèèxa* (2 heures)
– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.**

Gö dé dö viö öi bwâfâwê/ Na wê dö e auu…

Gènya wè na e yè-nya na ki maa. /- Bwa gènya wè na e yè-nya na ki dèi volé. /- Gènya na dè e yè nya na ki vâfâ pèci.

Gènya wè na e yè-nya na ki kwâna. /- Na böfi e yè-nya baree na ki jexai balô./-Gènya wè dè e yè-nyâ na ki vi na yinemâ.
– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
  • ajouter un élément : *baayê, tèi nédèè, böfi mâ pè cowa, tèi, rèi*
  • illustrer: *ûfû…*
  • exprimer une opposition : *aè*
  • exprimer une concession : *aè, naki*
  • exprimer la cause : *na waa na, xèi, êfê…*
  • exprimer la conséquence : *na waa na, na pûû na, xèi, êfê…*
– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.

Ki tö pwaré na a'avui ! / Ki ma tö wéâ na… ! / Kau mâmâ na ko-i ! / Ki göu möfu ! / Gö pèèri, go yè vi na mwââ vâfâ. / Na pâfi ki yèyâwîî xi-nya wêyofo ?…
– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de
– marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes.

Êfë Vi tânéxâi -xi ? Gö tânéxâi…Vè ki-nya : vè ki nya nô-â, wè, nô né…Na ki gèi da…. / Na ki pâfi…

Interaction orale et écrite, médiation

En 5e, l'interaction écrite et orale consiste à interagir de manière stéréotypée dans des situations répétées pour faire connaissance, partager ou échanger des informations. Elle répond à des sollicitations ou consignes ritualisées ou fonctionnelles et s'appuie sur des formulations ou reformulations très simples. À l'oral, cette interaction inclut des répétitions nécessaires, un débit lent et des reformulations de la part de l'interlocuteur. Les élèves apprennent à s'engager dans une conversation simple de niveau élémentaire, à demander des précisions, à vérifier une information. À l'écrit, l'interaction peut intervenir dans le cadre de consignes ou de rituels, de jeux, d'inter-correction, de questions répétées, de courts messages dans le cadre d'une correspondance épistolaire ou électronique, de contribution à l'élaboration d'une carte mentale ou d'une feuille rédactionnelle partagée au sein d'un ilot. La médiation consiste à expliciter un sens à un camarade ou à un tiers, à développer

un travail coopératif ou collaboratif en mettant en commun des informations, en les classant, en les partageant. Il peut s'agir de surligner, classer, réordonner à l'écrit, prendre ou communiquer des notes. L'interaction écrite et orale comme la médiation peuvent intervenir selon des modalités de travail différentes entre élèves en binôme, à l'occasion de travaux collaboratifs au sein d'un groupe, entre groupes.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à de très courts échanges de type social, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. L'élève est rarement capable de comprendre suffisamment l'échange pour prendre l'initiative dans la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Géi mi xè wè ? / Jië na vi tânéxâi-ve rö nô né vi köyö ? / Ki yé na da wii ki-i müřü/ Jë pèèmèèxa gè kuřu? / Réé, gèré vi nawè (réé)?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Pè pèci xi-i ! / Cîî kaié xe-ve! – Pëëři Jië ékařaé?* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée :** *Saluer les personnes : Böyu,* *Âriké? na e* (utlisation du na e même si ça ne va pas) / *Ëi vè kau / Ëi* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Na pâři ki… ? Na da pâři ki… ? Gö baři ../ Gö viö* *Personnes âgées : Gö pëëři ki…* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord :** *Üü ! Na e na vi tâ néxâi-xi ! Bwa na e! Üü Gènya baree ! Bwa ! Na da pâři ! Bwa gènya baree ! Gö viö.*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Wê, Wayé, Xiyè, wîrî, wi, yèyé, cèyé, kiyé, xiya, kiya…: Gè tëvë xiyé ? / Gè ka' wayé ? / Gèi wîrî ? / Gè bëi cèyé ? / Gè bâ tuuri yèyé ? /Kiyé gèi kui kêmöru ? Xiya na loova-ré ? / Pèci xiya ? / Kiya na mwâ-ré ?…* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Tëvë vè kau ! Nâvui rua köwi-ve ! / Göu wakè vè rhaaxâ !/ Koa ara yigömi ! / Gëvë cîî kaié xe-ve ? / Gèi nââbé pâ béé-i ! / Yu rö tabolo !* – **Demander des nouvelles et réagir simplement :** *Âriké ? Na e ? Gè pèii ? Gè möřö ?* *Na e* (utilisation du *na e* même si ça ne va pas) / *Gö ëi yè-i…* – **Demander et exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Vi pëëři, Kâyâi târi…/ Na wii na târi… / Na da wii na târi…* *Vi na ka… ?/ Gè vi na tabolo cèki gèi yu ladaati ? / Gö ya pè ařii yè-ve ki… / Ka ařii.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord :**

– **Épeler** des mots : *Gö êrê vè yari…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Na êrê jië? Gè tânéxâi jië ?Gëve dè avâri ?/ Gö pèëři, ké gëve tëvë vè yařì? / Gö pèëři, ké gëve pâgüřü?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des **courriers très simples :** • Saluer : *Boyu, Âriké ? Na e* • Prendre congé : *Nédaa né tâmui* • Remercier : *Ëi, Ëi vè kau* • S'excuser : *Gö dö pèyařì nya…* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées : *Gëve tâřì rha pèèmèèxa/ Waa tö rhûû-ve / Gëve pè cowa kââ-a !* – Utiliser des verbes de **perception :** *Tö rhûû, Tö pwêřê, kâxè, bo, mudö, yipwâřâni…* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information :** *Na êrê nô né…Nô né…Pè êrê véa pèci…Némèè pècî…Tö ka rhaavû, rha kâa ka pwa, böřì pè cowa* – Exprimer des **besoins élémentaires :** *Gö kièo / Gö dö pixê / Gö mêřê; Gö bařì wâyö, Na pâri ki nââbéé-e/ Na da rhîagüřü.* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. : *Vi kwé wè na rhavûû ré 10h rö laaméri, na yèřì pè urhii vèki pâi mâ powè döwö. Na cowa réi* (nuit)	*Na pâřì / Na da pâřì/ Kaařii / Ka é ya pèařii / Gö bâřì/Gö da kâyâi târi/ Gö viö* – Onomatopées exprimant le dégout, le refus, la surprise… : *Kéa ! / Wéé ! / Öö ! / Â !* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone :** *Gö êrê vè yari…/ Nùméro né vao xi-nya wè…/ Gè mâ kâyaî mi vao yè-nya rèi lâdi..* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites *:* *Na êrê jië? Gè tânéxâi jië ?Gëve dè avâri ?/ Tëvë vè yařì? / Gö pèëři, ké gëve pâgüřü? Pugèwè rö mêřê'a a'jië ? Gö pèëři, ké gëvë pugèwè rö mêřê'a a'jië ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** *y compris à l'écrit dans des* **courriers très simples :** • Saluer : *Âriké ? Âriké-vé ? Âriké-i ? Vâřâ mi xè-wè ré ?* • Prendre congé : *Cèré, gö yè wê via mwâřâ tëë na gènya. Gö tânéxâi êřê gö yè mâ köyö mi tëë ré kâ néjêřêařii-ré…* • Remercier : *Ëi yè-ve…Ëi yè vi tânéxâi…* • S'excuser : *Gö pè yařì nya…* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées : *Waatörhûû ! A'yè-mi…Na da pâřì ki… Na yâwîî.. Na cî.. Waatörhûû, na yaané !* – Utiliser des verbes de **perception :** *Rhûû / Tö rhûû / Yejîî /Paxè / Pwêřê / Tö pwêřê / Borheře/ Borhêê.* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information :** *Na êrê nô né…Nô né…Pè êrê véa pèci…Némèè pècî…Tö ka rhaavû, rha kâa ka pwa, böřì pè cowa. Nô-â wè…Ökââ-â wè…* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers : *Gö kièo / Gö dö pixê / Gö mêřê; Gö bařì wâyö, Na pâri ki nââbéé-e/ Na da rhîagüřü.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. : *Gè mâ mi na wêêmwâ rèi, kâ mèkeredi-a. Gèré yè waa anivèèyèè xi-nya rèi nédèè ara. Nè yè mâ rhavûû rèi ùùnëë rèi karèè na vi rhë. Böřì gévë mâ, pè mi êê ara, rhëë.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot.
L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

Phonologie

- **Les voyelles**

A1+

Voyelles orales longues : /aa/, /ii/, /éé/, /èè/, /ùù/, /ee/, /ëë/, /uu/, /oo/, /öö/.

Maa (marée basse), *tii* (thé), *yéé* (lourd), *dèè* (dos), *yùù* (pousser), *bee* (boiteux), *yuu* (affuter), *poo* (terre blanche), *köö* (honte).

A2

Voyelles nasales brèves : /â/, /ê/, /î/, /ô/, /û/

Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole).

- **Les consonnes**

A1+

Labiales vélarisées : /pw/, /mw/. Apicales : apicale flap continue /ɾ/ ; apicale fricative : /rh/

A2

Labiale vélarisée semi-nasale : /bw/. Apicales semi-nasale : /d/. Palatale fricative : /f/. Vélaire fricative : /x/

- **Structure syllabique**

A1+

Trisyllabes tels que *âia, oia, aiiva, méaɾ̂i*…Des tétrasyllabes : *âɾ̂âwirè, aɾ̂inadö*…

A2

Trisyllabes tels que *néjana*, *öɾ̂ökau*, tétrasyllabes tels que *kavivèdaa*

- **Rythme : l'accent de mot**

Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Prosodie

L'apprentissage de l'ajië offre, de par sa structure phonétique, l'occasion aux élèves, d'exercer leur appareil phonatoire, à la pratique de nouvelles intonations. En effet, l'élève va jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma/maa ; Auu/aau ; Lö/löö.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Faire son autoportrait**

A1+ *Mwâârö, möɾ̂u / tö vèɾ̂i, névâ, kaatöö, nédö, néé, pwêêdi, kau, yaɾ̂i, Duawè Pârhââ wi, pârhââ bwè, pâniaa, kaaniaa, Nepaböɾ̂u Népaëɾ̂i Népanöɾ̂ö Népanépowè, pâmaɾ̂a, Népaëɾ̂i, bèmuu…*

A2 comme A1+ et autres termes tels : *Gö mi xè Waawiiluu, mwââɾ̂ö, névâ tö Bwa, NévâKau, Wi/bwè xè Néyi, Wi/ bwè xè Dö Névâ.* L'apparence physique et les émotions.

- **Réaliser le portrait d'une personne connue : Jacques « Kiki » Kare, artiste multifacette**

A1+ *Mwâârö, möɾ̂u / tö vèɾ̂i, névâ, kaatöö, nédö, néé, Mwâciɾ̂i, rhee…*

A2 comme A1+ et autres termes tels que **:** *kâmö ka rhee, ka vi rhe : « Na taa-a mâ na kaa di ».*

- **Le cycle de l'igname**

A1+ *mwââɾ̂ö névâ, möɾ̂u, nô, döwö, mëu, mwa, mânyô, maɾ̂a, kaa maɾ̂a, némëu, némânyô, némwa, néjâwâ, néyu, nékaayi, bwêêdè, ku néwé, caxëë, kèɾ̂i, jurhèɾ̂è….*

A2 comme A1+ et autres termes tels que : *némwââ bwêê, néânépwa, mâidö, nö xè dönévâ…* Calendrier de l'igname, Types de plantations.

- **Les mariages coutumiers**

A1+ *vi öyö, vi nôâ, be, karé, yé, kuyié, néara, néêné, mië, lèèwi, nôâ, mwânéé, mwââlöö, pè rhènôô, pâ téwö, Vi béé, vi tövu, vi kwéji, arhua, kaaniaa, pâniaa…*

A2 comme A1+ et autres termes tels que : *pâi xè dö névâ, kwé pé pöivivaa, kaɾ̂ö yöö, kâmö yaɾ̂i, lèèwi.* Les étapes du mariage coutumier et les richesses.

- **Une journée à la pêche**

A1+ *Kwâna, kwâ, kaɾ̂avaa, duyu, jé, dé, poè, éwâ, nékwèö, ya, rhowââ, kaévè, kaa ciɾ̂i i kwâ, kaa vi kwâna, pèè jé, ara jé…*

A2 comme A1+ et autres termes tels que **:** *êê maa, êê kwâna, êê kaa rhîî.* Les techniques de pêche, les outils traditionnels et modernes.

– **Aller chasser dans la chaine**

A1+ *Bèèwè, mwââjî ; beŕeda, kuwa, gi, rhâi, ye, dé, te, bwâŕâwê, poka yovaayi, yèèvërë, pôŕômökau…*

A2 comme A1+ et autres termes tels que **:** les techniques de chasse, les outils traditionnels et modernes.

– **Les plantes dans la culture kanak**

A1+ *Deewi, Pèmaa, kâré, be, nu, néxö, nérhexa, mâidö, aŕii, néxö, vi gayu, vi arui…*

A2 comme A1+ et autres termes tels que **:** *jâwia, jaau***.** Les plantes médicinales et leurs utilisations.

– **Le monde invisible**

A1+ *mwâciŕi, Kaatö, Baô, kaveŕe, jaau, rhee, rhai, coé, ti, mârhŕîi, bèmûû, köi, kwâŕâ, kaa ari, bâo, ko kâmö, vi gayu, vi arui…*

A2 comme A1+ et autres termes tels que **:** *ka néti mâ kâ néba-ré, ko uxo*.

– **Le village minier de Poro à Houaïlou**

A1+ *Névâ, möru, lamiini, kaatöö, mwâné, wakè, Pèyaa, niikéli…*

A2 comme A1+ et autres termes tels que : *bwêê i pwâgaŕa*. La vie de la tribu vs la vie dans le village**.**

– **Les pétroglyphes**

A1+ *Névâ, kaatöö, pèyaa, gwêêwè, néxö, kaxö, kaxoo, nô né, kââ ka dö kââ, pâŕâ kétöné*

A2 comme A1+ et autres termes tels que **:** *möru ka baayê mâ*.

– **La diversité de langues kanak**

A1+ *Mêŕê'a, a', a'pâgüŕüi, tëvë, a'i, vâŕâ, mââyöö, mêŕê a' a'jië, mêŕê a' pwâgaŕa, mêŕê a' dönévâ, ké yu mâ ké vâŕâ, ké yu tâŕââ, ké yu vè târi, ka vi pugèwè mêŕê a', kâmö döwöô, mêŕê a'jië, pè a', pèci né, mwâ mêŕê a'*, etc.

A2 comme A1+ et autres termes tels que *kétöné pâŕâ mêŕê a'*.

– **Les langues kanak en danger**

A1+ *Mêŕê'a, a', a'pâgüŕüi, tëvë, a'i, vâŕâ, mââyöö, mêŕê a' a'jië, mêŕê a' pwâgaŕa, mêŕê a' dönévâ, ké yu mâ ké vâŕâ, ké yu tâŕââ, ké yu vè târi, ka vi pugèwè mêŕê a', kâmö döwöô, mêŕê a'jië, pè a', pèci né, mwâ mêŕê a', etc.*

A2 comme A1+ et autres termes tels que **:** *waatörhûû yëŕë i kâmö xè Dö Névâ***.** Le patrimoine immatériel

Grammaire A1+ / A2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2

Morphologie

– La création lexicale
  - Emprunts (amalgame article + nom) : *lapéé, lapudèri, la mèrii, dibëë*, etc.
  - (A2) Créations de mots par compositions (emprunts calques) : *kâŕâ kapwa, kavi kada gwâ, mwâ vi rhövö*, etc.

– Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec un verbe. Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  - *Göu* (2e personne duel vous deux), *cuŕu* (3e personne duel, eux deux).
  - (A2) *Göru* (1re personne duel inclusif), *gövu* (1re personne duel exclusif).

– Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes. Ils s'emploient seuls ou avec le marqueur na ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.
  - *Göu* (2e personne duel, vous deux), *cuŕu* (3e personne duel, eux deux).
  - (A2) *Göru* (1re personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, nous deux).
  - (A2) Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets.

– Les pronoms personnels atones – COI/COD : ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
  - *U* (2e personne duel, vous deux), *xi-u* (2e personne duel, de vous deux/votre), *ŕu* (3e personne duel, leur, eux deux), *xi-ru* (3e personne duel, d'eux deux /leur).
  - (A2) *Ru* (1re personne duel inclusif), *xi-ru* (1re personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1re personne duel exclusif), *xi-vu* (1re personne duel exclusif, nous deux, notre).

– Les indices personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*).
  - *göu* (2e personne duel, que vous deux), *cuŕu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-u /wö-u* (2e personne duel, que vous deux), *wè-ŕu* (3e personne duel, que eux deux).

- (A2) *Göru* (1re personne duel inclusif, que nous deux), *wi-ru/wö-ru* (1re personne duel inclusif, que nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, que nous deux), *wi-vu/wö-vu* (1re personne duel exclusif, que nous deux).

– Les numéraux : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö*, un homme.
  - Cardinaux : *rha kâmö, kaaſu kâmö, kaaſu kamö mâ paſöſö… kanii kâmö…*
  - (A2) Ordinaux : *Ka baayê, pè kaaſu, pè kiriſi, pè kavuè, pè kanii…* : rajouter le lexème *pè* pour les ordinaux.

– Les marqueurs de l'interrogation
  - *Kiyé, xiyé, wayé, yèyé, töwè, röwè, xèwè, tâii.*
  - (A2) *Cèyé, ûſû, wîrî, wê.* Les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè ;* ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent.

– Les adverbes de lieu, temps, manière
  - Lieu : *tö, ra, mèè*. Manière : *aau, wiſi, mâ*. Temps : *xina (kina), réé*.
  - *Xinâ* et *réé* peuvent se combiner pour accentuer l'action dans le temps.
  - (A2) Lieu : *möö, ye.* Manière : *aau, wiſi, mâ, mwâſâ.* Temps : *xinâ, xërë.*

– Les pronoms démonstratifs
  - N*i* celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
  - (A2) *A/â* celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; *ré* celui/celle-là (près du co-énonciateur) ; *ni* celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).

– Les locatifs spatiaux et temporels.
  - Les locatifs spatiaux : *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
  - (A2) Les locatifs spatiaux : *vi möö* en direction du nord (au bord de mer) ; *vi ye* direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'est ; *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.

– Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical
  - *Duwê* (peu), *pôſô*, *rhau*(totalisateur), *böſi* (prélèvement d'une quantité discrète). *Rha, rhau, déxâ* apparaissent aussi bien dans un contexte nominal que dans un contexte verbal.
  - (A2) V*idù* chacun, chaque ; *röi* tout entièrement, quel qu'il soit ;

– Les marqueurs de haut degré
  - *Dè* et *dö* peuvent se combiner. Ils renforcent la valeur de l'action.
  - (A2) Le marqueur *koa* prend les valeurs d'injonctifs, de prohibitif.

– Les prépositions
  - *Xaſa* marque une participation ou une identification complète entre les deux termes qu'il unit : il se traduit par ensemble ou avec.
  - (A2) *I* relie un verbe transitif et le complément (de, avec).

– L'expression du but
  - *Cè ki* au pluriel *ki* devient *ké, ke, ku…*
  - (A2) L'expression de la proposition du vœu : *ki göi möſu !*

– Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes.
    - Déterminé : *tawa wiè* (Ø), *mwâ xi-nya* (utilisation des pronoms personnels atones : COI/COD) *ka mi, rha pwêê kêê mi…* Indéterminé : *rha mie bwêrê, rha mwâ kau, pâſâ buké mil, rhëê pixé…*
    - (A2) Déterminé : *tapërë-a, tapërë-ré* (utilisation des pronoms démonstratifs, *a* proche du l'énonciateur et *ré* proche du co-énonciateur). Indéterminé : *céſé rhau* (totalisateur) *ma' na pâſâ* (pluralisateur) *pwêê kêê.*
  - Le syntagme prédicatif : le marqueur introducteur du syntagme prédicatif est très souvent un indice personnel. Il peut apparaitre seul, et dans ce cas il est repéré par rapport à la situation d'énonciation. Précédé ou suivi d'autres syntagmes, il peut être un repère constitutif ; mais il peut être aussi repérer par d'autres syntagmes.
    - Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè*. Indéterminé : *Tawa wè rha béé vâſâ ka e. Marie, wè, rha ka vi rhôôſu ka e…*
    - (A2) Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè*. Indéterminé : *gö ara, gö kâmö, na kau*, etc. *Wi-ré* (utilisation des pronoms démonstratifs, *a* proche du l'énonciateur et *ré* proche du co-énonciateur) *wè na kâmö bwè*.
    - (A2) *Dèxâ, rhau, rha* sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *I* reliant un verbe et un complément "*na bara I loova*" . *Rai* sert à comparer, à extraire un élément d'une classe. *Wa* marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.
    - (A2) *Xaſa* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.

- Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs de localisation
  - Spatiaux *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
  - (A2) Le locatif temporel *rèi*

– L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*. Emploi de la troisième personne, *cuſu* (eux deux)

Syntaxe

– La phrase
  - Injonctive ou impérative : *ki gèi dè bâ möſö !*
  - (A2) Exclamative : *aiva ! Gè wê dè uaau !*

– La subordonnée complétive
  - Marqué par l'intonation.
  - (A2) Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö baſi ki gè töpwêrê nya*.

– La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - *Pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
    - (A2) *Tèi* (simultanéité des actions), *baayêſi*, (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Na waa na*
    - (A2) Êſê
  - De but
    - *Vèki*
    - (A2) *Cèki* et *vèki*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
quatrième	A1+	A2+

De la classe de 5e à la classe de 4e, les élèvent gagnent en maturité et en autonomie linguistique. Ils affinent leur compréhension et réalisent des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. Il est nécessaire de tenir compte de cette évolution dans le choix des objets d'études et le format des activités.

Les activités orales de réception et de production s'articulent afin d'engager les élèves dans des situations de communication actives et motivantes, qui prennent en compte les dimensions phonologiques, corporelles, sociolinguistiques et culturelles de la communication orale. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant des énoncés rencontrés en réception, de manière de plus en plus variée. Leurs moyens linguistiques se diversifient et se complexifient progressivement à partir des structures élémentaires mémorisées.

L'exigence en termes de progression reste de rigueur. Toutefois les professeurs prennent en compte la diversité des niveaux dans la classe. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Cet axe culturel invite les élèves à explorer le rôle du sport et son impact sur la société. Les élèves découvrent comment le sport favorise les échanges interculturels, renforce les liens sociaux et véhicule des valeurs comme le fair-play et la solidarité. Cela permet également de travailler le vocabulaire spécifique aux sports tout en développant une réflexion sur son importance sociale et culturelle.

Objets d'étude possibles

- Le football
- Les jeux du Pacifique

Axe 2. Voyages et exploration

Cet axe invite les élèves à découvrir le monde à travers les récits d'explorateurs, de voyageurs ou d'aventuriers. En étudiant des voyages réels ou imaginaires, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en explorant des cultures et des paysages variés. Cet axe permet de développer leur curiosité et de mieux comprendre comment les rencontres interculturelles façonnent notre perception du monde.

Objets d'étude possibles

- Le départ des tirailleurs kanak pour la Première guerre mondiale
- Voyages et exploration dans la littérature orale de l'aire a'jië

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Cet axe culturel permet aux élèves de comprendre l'organisation, les caractéristiques et l'évolution de l'habitat kanak, entre espaces ruraux et urbains. Ils explorent le vocabulaire lié à l'orientation et aux déplacements tout en découvrant les différents modes de vie contemporains, en tribu, au village ou à la ville. Il favorise l'apprentissage des compétences linguistiques pragmatiques et la réflexion sur la manière dont les lieux influencent le mode de vie des habitants.

Objets d'étude possibles

- La vie en tribu d'hier à aujourd'hui
- Vivre dans le grand Nouméa aujourd'hui

Axe 4. Inventer, innover, créer

Cet axe invite les élèves à s'interroger sur les inventions et innovations qui concernent le monde et la culture kanak qui les entoure. « Le retour à la tradition, c'est un mythe, aucun peuple ne l'a jamais vécu. La recherche d'identité, le modèle, pour moi, il est devant soi, jamais en arrière », disait Jean-Marie Tjibaou en 1985. Les élèves pourront porter une réflexion sur la manière dont la société kanak contemporaine se réinvente chaque jour entre tradition et modernité. La transmission du patrimoine linguistique et culturel, à travers les festivals et leur vivacité, pourra aussi être abordée dans cet axe.

Objets d'étude possibles

- La robe « mission », histoire et évolution
- Le centre culturel Tjibaou : architecture et création artistique contemporaine

Axe 5. Langages et messages artistiques

Cet axe invite les élèves à découvrir comment les œuvres d'art, qu'elles soient visuelles, musicales ou littéraires, transmettent des messages et des émotions. Les élèves explorent différentes formes d'expression artistique tout en enrichissant leur vocabulaire et leurs compétences linguistiques. Il permet de sensibiliser les élèves à la diversité des cultures et des modes de communication à travers l'art.

Objets d'étude possibles

- Le genre musical *kaneka*
- L'artiste Will Nerho, entre sculpture, musique et graffiti

Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Après s'être intéressé aux langues kanak en classe de 5e, la focale de 4e porte sur les langues du Pacifique dont certaines sont parlées en Nouvelle-Calédonie au sein des différentes communautés. Les élèves découvrent notamment la diversité des langues austronésiennes, faisant partie de la même famille linguistique que les langues kanak. Entre différences et similitudes, cet axe favorise la compréhension des dynamiques linguistiques, historiques et culturelles dans le Pacifique. Si chaque langue possède ses propres caractéristiques phonétiques et grammaticales, ainsi qu'une histoire unique influencée par les traditions locales, il est intéressant de comparer et de relever les éléments communs que l'on peut retrouver au sein des langues kanak, notamment du a'jië, témoignant d'une origine austronésienne commune et des échanges réguliers durant la période précoloniale.

Objets d'étude possibles

- Langues polynésiennes en Nouvelle-Calédonie : identité et transmission
- Carte sonore des langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 4e, les tâches de compréhension de l'oral et de l'écrit deviennent progressivement plus complexes au cours de l'année et visent à renforcer la capacité des élèves à comprendre des messages oraux en tenant compte du contexte et des indices non verbaux ainsi qu'à saisir l'idée générale et certains détails essentiels dans des documents écrits. Les documents authentiques proposés à l'étude sont plus riches pour permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances lexicales et grammaticales autour de sujets qui restent familiers et habituels. Les élèves écoutent, regardent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, bande dessinée, saynète ;
- associer de courts textes à leurs titres ;
- faire une galerie de personnages ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc. ;
- réaliser une chronologie ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies (les stratégies A1 restent valables pour A1+) – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour reconnaitre le thème : les aliments (*tii, kovi, kakao, dilé, dibëë, varawa…),* les vêtements (*pwaĵito, teriko, vulaa…),* les animaux *(anô),* les ustensiles de cuisines : *spoon / yipuu…* – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de 4e, la répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation continuent d'être autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à

leurs compétences. Pour autant, les élèves sont encouragés à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, appuyée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles linguistiques acquis. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour consolider et fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'écrit, les élèves sont amenés à produire des textes plus ou moins simples, mais variés. Les outils numériques sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue, consolider les acquis et mettre en valeur les productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et/ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Kanéka, wè rha virhe. Na tö véa rèi nédö 1980. Céŕé waa mâ na pâŕâ pâi kau vèki kâmö xè névâ tèi nédè ki da kûŕû e nô rö névâ rö ékaŕaé pâŕâ kâmö xè névâ mâ pâŕâ kâmö pwâgaŕa.* – • **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Néé nya na Javidùù. Gö pâröŕö na mâ rhaaxâ nédöö xi-nya.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Tèi nédö 1980, céŕé vi na pâŕâ pâi kau pwânuŕi Kalédöni cèki céŕé rhauu vè rhaaxâ pè tömâ rha rhe mâ mèyé néé-é. Céŕé a'yè rhe ré, « kanéka ». Na tö vèa tèi nédè vi rhîaa, vi rhôê rö névâ tö ékaŕaé pâŕâ kâmö xè névâ mâ pâŕâ pwâgaŕa.* – **(se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa

Gö kaaſu pâriè-nya. Néé xi-ru na Maatayö mâ Yoanâ. Néé pevaa xi-nya na Yvô mâ néé pâni xi-nya na Lùlù. Gö kâmö xè mwâciſi rö Bwaa. Gèvé môru rö Numéa. – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Baayê mâ pâſâ kâmö dö névâ wè céſé pé tömâ pâſâ mwâârö cèki céſé möſu röi mâ möſu vè rhaaxâ. Xinâ céſé da waa tëë pâſâ mwââſö céſé waa ké-ſé pâſâ mwâ kapôô, pâſâ mwâ yimâ. Na wii baſee ké-ſé pâſâ loto mâ böſi kââ ka döwöö. Aè céſé da tânéui pâſâ uvaſa xé-ſé.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Böſi e pwa yéſi pâſâ kaatö ka pidéxâ, kaatö ka aſii mâ kaatö ré e pâſi ké vâſâ röi.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Na rhavûû cî ré 8 pèèmèèxa na CCT. Vi rhe na rhavûû ré rha mèèmèèxa töwè mâ rha léé. Tèi gowé karhèè, é böſi pèſi vi kwé.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Na e yè nya ké möſu rö névâ : é pâſi ké maſa néjië, ké kwânâ mâ ké waa böſi kââ. Aè möſu rö Numéa, na e, wè na wii pâſâ daata naki gèſé pèii.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : *Kéé pwa nérhûû wè kéé pwa baree jeſe kwêſê. Na tö vèa na cuſi i bwè êſê "la robe mission". Baayê mâ Rhaaxârö pâſâ bwè xè névâ cuſi pâſâ cuſi -ré. Aè xinâ céſé curi pâſâ cuſi ré baree bwè pwâgaſa.* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *Tèi déxâ nédaa, wè, né yè mâ vi gövu pevaa na ka köyö rö Numéa. / Gaaſa, gö vi na ka köyö tö rhûû le CCT / Gö baſi vi na ka tö rhûû CCT !* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Cî kani ka dowa, na da e yè -ré ké vâſâ pèci. Aè céſé e yè-ſé ké törhûû télé ?*	nationalité, d'où on vient/où on habite. *Gènya wè Javidùù/ Gö kâmö xè mwââſö rö…/ Gö rha kâmö xè mwâciſi rö Bwaa rö ékaſaé rö Waawiiluu, rö névâ-i pâi xè Ajië-Aſhö./ Gö pè néé gèè xi-nya, böri rhee xi-nya wè…/ Gö kanii nédö xi-nya./ Gö tö katirièmii rö Kaméré !* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Tèi pâſâ nédaa ka baayê mâ pâi xè dö névâ wè céſé möru vè rhaaxâ. Céſé möſu rö pâſâ kaatö ké-ſé. Céſé böſi pè tömâ pâſâ mwââſö cèki céſé kûſû röi. Tèi rhêêrhè, céſé vi nimö yè pâſâ o'yarî na pâi kau mâ néduacè-ſé pwânuſi kêmöſu. Xinâ na pi déxâ na pâſâ mwâ, na da ûſû tëë kitöné pâſâ mwâ ka baayê…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Pöſö, ria, baayê, baayêſi, rö, léwé, é vè rua, é vè ria, é vè, ru.* *Tö névâ rö A'jië na wii pâſâ kaatö ka aſii, é da vâſâ röi. Pâſâ müſü, wé, céſé cêê rö rua wêwa. Céſé vi rö rua gwêêwè. Céſé da kè ria bwêêjië.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *Kaa baayê / böſi / tèi nédèè/ mâ pè cowa…* *Tèi néda ka baayê, é pèri pâſâ vi kwé mâ paſâ vi rhe baayêſi ké pèſi véa rö CCT. Tèi nédèè é rhavèâi-ré rö kaatö né « Kaa wé jo ka ». E vi xèi na le CCT. E böſi pè cowa vèſi rha pè nôâ. E javirù tëë lâdi mélö. Gaaſariſi wè nédaa né arèè tâmui.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en nuançant son propos**.** *Na e yè nya ké möſu rö névâ : é pâſi ké maſa néjië, ké kwânâ, ké waa böſi kââ. Aè rö Numéa, wè na e vèki daata, mwâ pèi, mwâ vi rhöwöi* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants** : *Tèi nédaa né 6 mèii 1998 céſé pèſi vèa le CCT, rha mwâ kau ka rhèwiſi pâſâ vi rhe, pâſâ vi nimö, pâſâ jöwö. Wè kââ ka e vèki pâi xè dönévâ. Xinâ céſé rhauu mi na pâſâ kamö wânii ka tö rhûû mwâ kau -ré.* – • Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite :** *Céſé tânéxâi êſê, na e na ki é vi javirù vèſi pâi pa béâſi rö kétöné nô né névâ xinâ mâ nô né névâ baayé mâ Ki pwa pwâgara. Na dö kââ vè ké-ſé.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Na ki céſé da wii ki -ſé pè a' yè, céré böſi vâſâ auu pèci . Gö tânéxâi êſê ne na ki yèſi internet cèki vâſâ pèci.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. *Gö tânéxâi… / Vè ki-nya…/ Vi tânéxâi xi-nya wè…/ Go tânéwèi êſê…*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 4e, les élèves prennent la parole de façon plus spontanée et fluide. Ils développent leur capacité à répondre de façon appropriée à leurs interlocuteurs, expriment leur opinion et réagissent à un propos. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à la prise de parole. À l'écrit, la rédaction de courts textes, les correspondances scolaires, la publication de petits articles sur des blogs ou journaux de classe contribuent

à améliorer la maîtrise de la langue. Le travail collaboratif, en groupes ou en binômes, offre une occasion privilégiée pour la médiation, qu'il s'agisse de reformuler des idées ou de s'exprimer dans la langue cible ou en français.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2+

Il peut interagir avec une aisance suffisante raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
– **Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : • Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. • Se faire aider, solliciter de l'aide. • Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. • Accepter les blancs et faux démarrages. • S'engager dans la parole (imitation, ton…).	– **Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : • Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. • Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. • Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. • Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathique**, des précisions ou des clarifications. • Répéter les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. • Compenser son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** courantes dans des situations connues ou répétées : *Géi mi xè wè ? / Jië na vi tânéxâi-ve rö nô né vi köyö ? / Ki yé na da wii ki-i müřü/ Jë pèèmèèxa gè kuřu? / Réé, gèré vi nawè (réé)?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou **ordres simples** dans des situations connues ou répétées : *Pè pèci xi-i ! / Cîî kaié xe-ve! – Pëëři Jië ékařaé?* – ***Demander et* exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Na pâři ki… ? / Na da pâři ki… ? / Gö bařı / Gö viö / Gö pëëři ki…* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Üü ! Na e na vi tâ néxâi-xi ! Bwa na e! Üü Gènya baree ! Bwa ! Na da pâři ! Bwa gènya baree ! Gö viö.* – **Donner et demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises : *Wê, Wayé, Xiyè, wîrî, wi, yèyé, cèyé, kiyé, xiya, kiya, nawè, xèwè…: Gè tëvë xiyé ? / Gè ka' wayé ? / Gèi wîrî ?/ Gè bëi cèyé ? / Gè bâ tuuri yèyé ? /Kiyé gèi kui kêmöru ? Xiya na loova-ré ? / Pèci xiya ?/ Kiya na mwâ-ré ?…* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Tëvë vè kau ! Nâvui rua köwi-ve ! / Göu wakè vè rhaaxâ !/ Koa ara yigömi ! / Gëvë cîî kaié xe-ve ? / Gèi nââbé pâ béé-i ! / Yu rö tabolo ! Tâři ki yè kôřô i kémořu cèki gèré tawarheře döwêyê ! Tawarheře rö kaa tawarheře döwêyê ! Cèné kaa wakè xe-ve ! Koa yè tëvë vè kau !* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**,

compris par des formules toutes faites.

Na êfê jië? Gè tânéxâi jië ?Gëve dè avâri ?/ Gö pèëfi, ké gëve tëvë vè yafi ? / Gö pèëfi, ké gëve pâgüfü?

– Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.**
  - Saluer : *Böyu. Âriké ? Na e*
  - Prendre congé : *Nédaa né tâmui, afèè tâmui*
  - Remercier : *Ëi, Ëi vè kau*
  - S'excuser : *Gö dö pèyafi nya…*
– Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**

Na êfê nô né…Nô né…Pè êfê véa pèci…Némèè pècî…Tö ka rhaavû, rhâ kâa ka pwa, böfi pè cowa

– Utiliser des verbes de **perception.**

Tö rhûû, Tö pwêfê, Kâxè, bo, Borhefe/ Borhêê mudö, yipwâfâni, Rhûû, Yejîî, Paxè, Pwêfê…

– **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Vi rhë wè na rhavûû ré 10h rö laaméri, na yèfi pè urhii vèki pâi mâ powè döwö. Pèèmèèxa diyëë wè pèèmèèxa né ki vi na mwâyupèci. Na wi na rha loto, na mâ kai pâfâ kamö yè bafi vi na-i. Na vi xè névâ rö Thù rèi mélöö âtu.

– **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**

Gö êrê vè yari…/ Nùméro né vao xi-nya wè…/ Gè mâ kâyaî mi vao yè-nya rèi lâdi.

– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.

Gëve tâfi rha pèèmèèxa/ Waa tö rhûû-ve / Gëve pè cowa kââ-a !

– Exprimer des **besoins élémentaires**.

Gö kièo / Gö dö pixê / Gö mêfê; Gö bafi wâyö, Na pâri ki nââbéé-e/ Na da rhîagüfü.

de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.**

Pâfi, Ka afii, da, koa./ Na pâfi ki tù xi-I ?Gö pëëfii, gö yè vi na mwâ vâfâ ? / Ka afii é da köyö xafa rö kaa ara rö léwé kaa. Koa yè pè tëvë ka vi kai !

– Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée.

Da/ bafi /Viö / Na pâfi / Na da pâfi/ Ka afii / Ka é ya pè afii.

– Onomatopées exprimant le dégout, le refus, la surprise… : *Kéa ! / Wéé ! / Öö ! / Â ! Gö viö, gö bafi,*
– **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés.

Bwêwé / E vè rua / E vè ria/ Baayêfi/ Dèè / Pöfö/ Rö pwafa/ Vè ûbwa / mwâi…

– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit.

Âriké ? / Âriké-vé ? : Âriké-i ? / Vâfâ mi xè-wè ré ? Ëi yè-ve… / Ëi yè vi tânéxâi… / Cèré, gö yè wê viamwâfâ tëë na gènya / Gö tânéxâi éfé gö yè mâ köyö mi tëë rè kâ néjêfê afii-ré… / Gèré mâ vijavirù tëë rèi…/ Gèré mâ gaafa yawi !

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**.

Baayê, tèi nédèè, böfi, mâ, pè cowa.

Bwêwé / E dara / E gaamë/ Baayêfi/ Dèè / Pöfö/ Rö pwafa/ Vè ûbwa / mwâi / Négowé/ Cémé rua / A / Ré / Ni

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.

Dö, dè : dö et dè peuvent se combiner.

Na vi ofo / Na dö vi ofo / Na dö vi ofo aau/ Na dö tâ cèré aau / Na dö dè kau na vi ofo.

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

Tèi mèlöö né vi rhe, na kâ vè tö vâ êê ara na pâfâ kâmö ka rhe. Gèré pèfi baayê vi rhe rö la mairie, tèi nédèè, wè é vi na ka pèfi véa rö névâ rö Thù. Na ki wê cowa na vi rhe, é böfi nââ pè nôâ yè pâfâ kâmö è yamwââ waa-ré. Gèré böfi vi rèi rhêêrhè.

– **Relancer** par une large gamme de questions.

Tèi nédda gèi tânui, gèi waa jië ? Gèi vi na wè ? Gèi mi xè wè ? Gèi vi vèfi jië ? Gèi vi na wè nédö ka baayê ? Gèi bari yè jië ? Tèi pâfâ nédaa ré gèi tâmui, jië ré gèi waa ? Jië na néé-xi ? Jië nédö xi-i ?

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent encore d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Le niveau A2+ est le prolongement du niveau A1+/A2 dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau A2+ que les apports nouveaux par rapport à A1+. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes doivent être remobilisés et étoffés. Dans un objectif d'apprentissage spiralaire, il est recommandé de consulter les programmes des niveaux inférieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Prosodie

Du fait de sa structure phonétique, l'apprentissage de l'ajië offre l'occasion aux élèves d'exercer leur appareil phonatoire, à la pratique de nouvelles intonations. En effet, les élèves vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma/maa ; Auu/aau ; Lö/löö. Ces exercices aident les élèves à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

Phonologie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot.
L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

- **Les voyelles**

A1+
Les voyelles nasales brèves : /â/, /ê/, /î/, /ô/, /û/
Cî (tomber), *Û* (labourer), *Kê* (bruler), *Mâ* (autrefois), *Nô* (parole)
A2+
Les voyelles nasales longues : /îî/, /ûû/, /êê/, /ââ/, /ôô/
Cîi (ouvrir), *müü* (cru), *kêê* (arbre), *mââ* (mâcher), *nôô* (la voile)

- **Les consonnes**

A1+
Les labiales vélarisées : /pw/, /mw/. Les apicales : apicale flap continue /ŕ/. Apicales fricatives : /rh/
A2+
Labiale vélarisée semi-nasale : /bw/. Les apicales semi-nasales : /d/. Palatale fricative : /y/. Vélaire fricative : /x/

- **Rythme : l'accent de mot**

Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Le football**

A1+ *balô, jexai, jeyâi, jewiŕi, jewîî, je bwiida, jaja, nââbéé, kaxö, névâ, tâmui, jabwaŕi koyo, mârhëŕë, ki e, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que **:** *vi jexai balô, vi köyö, vi kwéji, vi îmwââ, ka vi rhâmâ, ka vi tâŕi, ka vi köyö.*

- **Les jeux du Pacifique**

A1+ *Taiyiâ, Kalédoni, vi pu pè yoa, pè kau, vi javirù, vi kwé, vi rhe, vi lëë,* ***vi*** *köyö wânii, névâ, ki e, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que **:** *pâŕâ kâmö mi xè…, pâŕâ vi köyö koiwa kétöné möru i pâi xè dö Névâ mâ pwânûŕi Kalédoni.*

- **Le départ des tirailleurs kanak pour la première guerre mondiale**

A1+ *vâŕâ, bwêêvâŕâ, paa, nâânévâ, yöda, kuwa, kaayi, vigâŕâ, vi pè gu, wéâŕi, öŕö, gu, wêêgoo, rheewaa, wéaŕi*, etc.

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *Pâi nerhuu, névâ i pâ pwâgara, pâi kau, ka vi tövu, ka vi paa, vipaa kau ka baayê.*

- **Voyages et exploration dans la littérature orale de l'aire a'jië**

A1+ *vi rhenô, vi nimö, vivaa, nô, cî, rhenô, nimö, vaa, rhëë, rherewaa, javiŕu, nââbéé, yövèmii, vi paa, gi, bèèwè, o, rhëë, aŕii, jaau, kaveŕe, rhee, rheewaa, aŕii, kaa aŕii***,** *kaa mwââŕö*, etc.

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *vi nimö né Névâ A'jië : kitöné pâŕâ vi rhîâgüŕü mâ pâŕâ vi a'pâgüŕü röi nô né pâŕâ vi nimö xè Névâ A'jië.*

- **La vie en tribu d'hier à aujourd'hui**

A1+ *Névâ, möŕu, mwâciŕi, mwâ, mwââŕö, aŕii, nô, nô né…, wakè****, vi*** *köyö, nô xè Dö Névâ, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *möru ka baayê mâ, cêmè rua xina : pâŕâ yërë ka döwö.*

- **Vivre dans le grand Nouméa aujourd'hui**

A1+ *bwêê i pwâgaŕa, mwâciŕi, nô xè dö névâ, Névâ, möŕu, yërë kâmö*, etc.

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *möŕu i wi xè Dö Névâ, câwâ i wi xè dö névâ*

– **La robe « mission », histoire et évolution**

A1+ *Nérhuu, pè kau, mwâ waa aîii, yëîë, pugèwè, cuîi i bwè jeîe kwêîê, cuîi pora, kâmö dö Névâ, nô né névâ, kâmö dönévâ, ka vi ârhâi, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *ké pwa Nérhûû, pûû ké pugèwè möru i pâîâ kâmö*

– **Le centre culturel Tjibaou : architecture et création artistique contemporaine**

A1+ *pè vi oîo, pè tânéxai, pè tömâ, pâîâ vi rhe, pâîâ kwé, je mâ o, pâîâ jöwö, lèèwi, pâîâ vi nimö, vi rumâ, vi rhâwa, mwâ vi tara, nékwêîê paa, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *pûû ké pè tömâ CCT*

– **Le genre musical *kaneka***

A1+ *vi rhadawa, vi rhe, aé aé, pè dawa, dawa, yödawa, yöö, mêîê rhe, rhe, a'vi yiâwêîê, wâ, mêîê'a, kurö, döö, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *pûû ké tö véa nô né kanéka. Ké waatörûû nô né Névâ.*

– **L'artiste Will Nerho, entre sculpture, musique et graffiti.**

A1+ *vi rhe -rhe - cî kani ka döwö - ka vi rhe - ka vi pa - ka vi yaxai - vi'apâgüîü, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *mwâ ka vi rhe, - kâmö xè Wawilu -*

– **Les langues wallisienne, futunienne et polynésiennes**

A1+ *Mêîê'a, a', a'pâgüîüi, tëvë, a'i, vâîâ, mââyöö, ké yu, ké vâîâ pècî, ké mâ ké vâîâ, ké yu vè târi, vi wii, jana, etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *Pûû ké tö véa pâîâ mêîê'a rö Kalédöni.*

– **Les langues du Vanuatu**

A1+ *pârâ mêîê 'a rö Vanuatu, pârâ mêîê 'a e a'i rö Vanuatu, Mêîê'a, a', mêîê a' dönévâ, ké yu mâ ké vâîâ ké yu tâîââ, ké yu vè târi, ka vi pugèwè mêîê a', etc.*

A2+ comme A1+ et autres termes tel que : *kétöné pâîâ mêîê'a rö Névâ-â.* La richesse linguistique.

Grammaire A1+ / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+

Morphologie

– La création lexicale
  - Emprunts (amalgame article + nom) : *lapéé, lapudèri, la mèrii, dibëë.*
  - (A2+) Créations de mots par compositions (emprunts calques) : *kâîâ kapwa, kavi kada gwâ, mwâ vi rhövö, etc.*

– Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  - *Göu (*2e personne duel vous deux), *cuîu* (3e personne duel, eux deux).
  - (A2+) *Göru* (1re personne duel inclusif), *gövu (*1re personne duel exclusif), *cuîu* (3e personne duel, eux deux).

– Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur na ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.
  - *Göu* (2e personne duel, vous deux), *cuîu* (3e personne duel, eux deux).
  - (A2+) *Göru* (1re personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, nous deux), *cuîu* (3e personne duel, eux d'eux).
  - Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets.

– Les pronoms personnels atones – COI/COD. Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
  - *U* (2e personne duel vous deux), *xi-u* (2e personne duel, de vous deux/votre), *îu* (3e personne duel, leur, eux deux), *xi-ru* (3e personne duel, d'eux deux /leur).
  - (A2+) *Ru* (1re personne duel inclusif), *xi-ru* (1re personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1re personne duel exclusif), *xi-vu* (1re personne duel exclusif, de nous deux, notre), *îu* (3e personne duel), *xi-îu* (3e personne duel, d'eux deux, leur).

– Les pronoms personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)
  - *Göu* (2e personne duel, que vous deux), *cuîu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-u /wö-u* (2e personne duel, que vous deux), *wè-îu* (3e personne duel, que eux deux), *ki*
  - (A2+) *Göru* (1re personne duel inclusif, que nous deux), *wi-ru/wö-ru* (1re personne duel inclusif, que nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, que nous deux), *wi-vu/wö-vu* (1re personne duel exclusif, que nous deux), *cuîu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-îu/ wu-îu* (3e personne duel, que eux deux)

- Seule la 1re personne du singulier à une forme particulière : *göi*. Les autres ont la même forme que les indices personnels indépendants : *gö, gèi, ce, gèré, göru, gëvë, göu, céfé, cufu*.

– Les numéraux : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö*, un homme.
  - Cardinaux : *rha kâmö, kaafu kâmö, kaafu kamö mâ paföföö… kanii kâmö…*
  - (A2+) Ordinaux : *Ka baayê, pè kaafu, pè kirifi, pè kavuè, pè kanii…* : rajouter le lexème *pè et ka* pour les ordinaux.

– Les marqueurs de l'interrogation
  - *Wayé, yèyé, töwè, röwè, xèwè, tâii*.
  - Les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè ;* ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent.
  - (A2+) *Cèyé, ûfû, wîfî, wê*.

– Les adverbes de lieu, temps, manière
  - Lieu : *tö, ra, mèè*. Manière : *aau, wifi, mâ*. Temps : *xina* (*kina*), *réé*.
  - *Xinâ* et *réé* peuvent se combiner pour accentuer l'action dans le temps.
  - (A2+) Lieu : *tè*. Manière : *wanâwê, mwâfâ*. Temps : *tâyè, tëë*

– Les pronoms démonstratifs
  - *Ni* celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
  - (A2+) *A/â* celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; *ré* celui/celle-là (près du co-énonciateur) ; *ni* celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).

– Les locatifs
  - *Rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
  - (A2+) *Vi* + directionnel : *vi möö* en direction du nord (au bord de mer) ; *vi ye* direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'est ; *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.

– Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical
  - *Duwê* (peu), *pôfô* , *rhau* (totalisateur), *böfi* (prélèvement d'une quantité discrète)
  - *Rha, rhau, déxâ* apparaissent aussi bien dans un contexte nominal que dans un contexte verbal.
  - (A2+) *Vidù* chacun, chaque ; *röi* tout entièrement, quel qu'il soit ; *virù* équivalent.

– Les marqueurs de haut degré
  - *Dè* et *dö* peuvent se combiner. Ils renforcent la valeur de l'action.
  - (A2+) Le marqueur *KOA* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif.

– Les prépositions
  - *Xafa* marque une participation ou une identification complète entre les deux termes qu'il unit : il se traduit par ensemble ou avec.
  - (A2+) *Wa*, pour, à, après, quelqu'un ou quelque chose. Marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.

– L'expression du but
  - *Cèki, vèki*
  - (A2+) L'expression de la proposition du vœu : *ki göi möfu !*

– Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes
    - Déterminé : *tawa wiè (Ø), mwâ xi-nya* (utilisation des pronoms personnels atones : COI/COD) *ka mi, rha pwêê kêê mi…*
    - Indéterminé : *rha mie bwêrê, rha mwâ kau, pârâ buké mil, rhëê pixé…*
    - (A2+) Déterminé : *tapërë-a, tapërë-ré, tapërë-ni* (utilisation des pronoms démonstratifs, *a* proche du l'énonciateur *ré* proche du co-énonciateur, *ni* éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
    - (A2+) Indéterminé : *céfé rhau* (totalisateur) *ma' na pârâ* (pluralisateur)*pwêê kêê.*
  - Le syntagme prédicatif
    - Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè*. / Indéterminé : *gö ara, gö kâmö*
    - *Dèxâ, rhau, rha* sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *I* reliant un verbe et un complément *na bara I loova*. *Rai* sert à comparer, à extraire un élément d'une classe. *Wa* marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.
    - (A2+) *Xafa* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.

– Les marqueurs de localisation :
  - Spatiaux *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
  - (A2+) Le locatif temporel : *tèi*

- L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*
  - Emploi de la troisième personne, *cuſu* (eux deux)

Syntaxe

- La phrase
  - Injonctive ou impérative : *ki gèi dè bâ möſö !*
  - (A2+) Exclamative : *aiva ! Gè wê dè uaau !*
- La subordonnée complétive
  - (A2+) Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö baſi ki gè töpwêrê nya !*
- La subordonnée circonstancielle
  - de temps
    - *Pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
    - (A2+) *Tèi, rèi* (simultanéité des actions), *baayêſi, xè* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions) *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - de cause
    - *Na waa na*
    - (A2+) *Na pûû na*
  - de but
    - *Cèki, vèki*

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
troisième	A2	B1

La classe de 3e marque la dernière année au collège. Il s'agit aussi d'une année dense pour les élèves qui sont confrontés à des choix d'orientation essentiels pour leur avenir. En a'jië, les élèves sont amenés à développer leurs compétences écrites et orales grâce à des projets motivants destinés à favoriser leur autonomie langagière. Ces activités à la complexité croissante leur permettent de découvrir de nouvelles cultures et d'acquérir une aisance linguistique suffisante pour faire face à des situations de communication variées. Pour les élèves ayant appris la langue dès le primaire ou la pratiquant par ailleurs, c'est l'année où s'effectue le passage du niveau élémentaire (A1/A2) au niveau indépendant (B1). L'autonomie qui en résulte permet aussi aux élèves d'entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis des thématiques étudiées et des supports utilisés, mais aussi de croiser leurs connaissances avec les autres disciplines.

En plaçant les élèves au cœur de leur apprentissage grâce à des thématiques sociales, historiques et culturelles, le programme de 3e s'inscrit résolument dans une démarche qui conduit à une meilleure connaissance de soi-même et à une ouverture sur le monde, contribuant à faire des collégiens les citoyens de demain.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

Cet axe culturel invite les élèves à explorer les interactions interculturelles. Ils approfondissent leur compréhension de l'altérité en explorant des moments ou des espaces où la culture kanak rencontre les autres cultures. Il s'agit de décrire et comprendre ces temps de partage donnant lieu à des échanges enrichissants.

Objets d'étude possibles

- Le geste de bonjour
- La fête du letchi

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Cet axe permet aux élèves d'explorer l'évolution du monde du travail dans la région a'jië. Ils découvrent comment les pratiquent traditionnelles cohabitent ou laissent place à de nouvelles manière de faire, au regard de la professionnalisation et de l'innovation dans une économie mondialisée.

Objets d'étude possibles

- L'évolution de la culture de l'igname entre tradition et commercialisation
- L'évolution du travail minier à Houaïlou

Axe 3. Voyages et migrations

Cet axe permet aux élèves d'explorer les déplacements humains, qu'ils soient motivés par l'exploration, l'échange ou la nécessité. À travers des récits de voyages et des témoignages de migrations, les élèves découvrent les liens entre mobilité, identité et culture. Ce thème les aide à comprendre les dynamiques des mouvements de population tout en enrichissant leur maitrise de la langue a'jië et leur ouverture au monde.

Objets d'étude possibles

- Le déplacement des clans à travers les mythes, contes et légendes
- Le départ des étudiants en France hexagonale

Axe 4. Langages et médias

Cet axe invite les élèves à analyser la place du a'jië dans les médias et les réseaux sociaux. En explorant différents supports, ils apprennent à déchiffrer les codes de communication tout en développant leur compétence critique.

Objets d'étude possibles

- La place du a'jië dans les médias
- L'usage du a'jië dans les réseaux sociaux : nouveaux modes de communication

Axe 5. Formes de l'engagement

Cet axe amène les élèves à explorer les différentes manières dont les individus et les communautés s'impliquent dans des causes sociales, culturelles ou politiques. Ils découvrent comment l'engagement peut prendre forme à travers des discours, des actions collectives ou des initiatives locales. Ce thème renforce leur maitrise de la langue a'jië en les confrontant à des exemples concrets d'engagement et en les invitant à réfléchir à leurs propres contributions à la société. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Les associations de femmes
- La gestion de l'eau

Axe 6. À la découverte d'une tribu de l'aire a'jië

Ce thème invite les élèves à explorer les caractéristiques culturelles, sociales et linguistiques d'une tribu spécifique de l'aire a'jië. Ils peuvent s'immerger dans l'histoire, le paysage, l'organisation sociale et les modes de vie qui définissent cette communauté. À travers des recherches, des témoignages et des projets, les élèves développent une compréhension approfondie des enjeux contemporains auxquels cette tribu est confrontée.

Objets d'étude possibles

- La tribu de Bâ à Houaïlou
- la tribu de Pothé à Bourail

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 3e, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils peuvent accéder à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. À l'oral comme à l'écrit, comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;

- l'élaboration de cartes mentales ;
- la confrontation des interprétations ;
- la retranscription ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, **les mots familiers** ou **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En classe de 3e, afin de favoriser leur prise de parole, les élèves peuvent continuer à s'appuyer sur des énoncés stéréotypés bien maitrisés. Encouragés par ailleurs à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, fondée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils peuvent mettre en œuvre des stratégies de transfert et parvenir à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir la réflexion sur la langue et à consolider les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, activités. *Mëu wè kââ ka dö kââ röi möřu i kamö xè névâ."Kâmö wè na aa mëu aè mëu wè na waa kâmö".* – **(se) présenter** de manière très simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Böyu, néé nya na… Gö bwè mi xè névâ A'jië. Néé mwââřö xi-nya na…. Gö rha kâmö xè mwâcîři rö Néjéwâ rö ékařaé Waawiiluu. Gö pâröřö mâ kanii nédöö xi-nya. Néé i néducé-nya wè… Pevaa mâ nyanya wè cuřu rhau wakè rö lapoyi. Gö tö pwara gè mâ mwârua réi nédaa ké tâmui.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *Yawi mâ na kiařèè bô i bûřûařèè mâ řèè tâřâ i pwêê gwiyaa, gènya mâ mwârua xi-nya, göru vi na ka konâ rèi rhêêrhè bwê rö Thù. Céřé böři mi baree na böři pâi xè néva rö Nékwé. E böři vi javirù rö Peyaakaönu. Na böři a'apâgüřü yè-řé na mwârua xi-nya ké konâ vèři bèèwè mâ bereda rö gwêwè.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *Baayê mâ, döwö i örökau wè céřé dè mařa baayê na pâřâ pâ kefe-ré, mâ kâmö yaři i-e. Na dö kââ na mëu vèki pâřâ kâmö dö névâ. Xina na yèři ké waa ûřû ré mâ. Céřé da mařa tëë döwö pâřâ örökau röi névâ rö a'jië.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux *Na dö kââ na mëu ki kâmö xè névâ. Na yèři nô e da nââ mëu, e nââ mëu naki tö vèa na rha kâmö, cêmèrua nédaa ré na wâpèii mé.* – **(se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *« Boyoa, néé nyâ wè Yvôn Ioané. Gö ka vi yu nô rö radio djido. Gö rha kâmö mâ pâröřö na mâ kařiři nédö xi-nya. Gö böři möřu rö névâ rö Waawiiluu. Na ki gö tâmui, na e yè nya ké kwânâ mâ mařa né mëu. Gö dö viořo wè gö wê tâwai-ve ».* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Tö névâ rö A'jië, baayê ké pwa i pâřâ pwâgařa, pâřâ kâmö dö névâ céřé mařa némëu vèki pâřâ nô né névâ. Céřé da mařa némëu vèki mwââné. Xinâ, pâřâ kamö dö névâ, céřé waa némëu naki céřé rhowöi vèki. Na pugèw7 vi na câwâ mâ yëřë i pâřâ kâmö dö névâ. Xinâ baree, pâi dö névâ, wé, céřé urhii mëu naki pwa déxâ nô.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Baayê ké pwa i pâřâ pwâgařa pâřâ kâmö xè a'jië, céřé mařa döwö i öřökau. Céřé dè mařa baayê na pâřâ pâ kefe-é, mâ kâmö yaři xi-e. Xina na da wii tëë ké mařa döwö i öřökau, na céřé waa mâ rö névâ rö Wailu. Tèi nédaa xina, céřé mařa vidù na pâřâ mwâârö. Böři wè céřé waa némëu vèki mwââné.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en

Kaa baayê | böfi | tèi nédèè| mâ pè cowa…

Kaa baayê gèré vi javirù rö mwâ kaniaa rèi arèè luu i mèxa. Gèré kavétövâ ké pwa xé-ré gaara rö mwââfö i bwè. Böfi tèi nédèè gèré kavétövâ pâfâ lèèwi gèré pè na-i. Gèré mâ pè cowa rha vi afa vè rhaaxâ.

– Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

Na da e vè ki nya ki vâfâ pâfâ vi nimö mâ pârâ vi rhénô. Gö viö, na mwââ pâfâ vi nimö ré. Na e yè nya ki pwêfê pâfâ vi rhénô.

– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

Gö tânéxâi êfê na dö kââ pâfâ vi nimö, pâfâ vivaa mâ pâfâ vi rhénô wè céfé pugèwè vi nimö i pâfâ mwââfö.

– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**

Baayê na dö kââ vi javirù vèki vi ofo né pwêê letchis rö Waa Wi Luu na yamwââ pâfâ kâmö wânii, pâfâ kâmö dö névâ pâfâ kâmö pwâgafa, taiyiâ mâ déxâ kâmö pwânufi nô né ké mafa pwêê kêê ré. Böfi tèi, céfé vi jana ka pôfô kââ, röi. Céfé pèri vèa baree pâfâ vi kwé mâ pâfâ vi rhe yè kâmö. Tèi céfééé céfé vi jana pâfâ uvafa xé-ré mâ pâfâ a'pâgüfü xé-ré. Aè na wii baree na vi rhöwöi pâfâ buké, pâfâ êê kwânâ mâ böfi vi köyö vè ki o'yari. E pè cowa vèfi rha némwââbwêê kau na waa na vi kwé -ré na yamwââ pâfâ kâmö wânii.

– Exprimer simplement un **souhait**, **une intention**, **une projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.

Gö bafi rhavûû ké a'pâgüfü mêfê a' a'jië rèi nédö ka pwa mi wè gö vi na ka wakè rö Wailu.

– Formuler simplement des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

Gô tânéxâi êfê tèi pâfâ nédö ka yè pwa mi na da bwifi mêfê a' a'jië, wè xinâ, céfé da a'i mêfê a' a'jië na pâi mâ pâô dowa xè névâ a'jië?

maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

Vi javirù vèki vi oro

Tèi pâfâ nédö, na ki wê rhavûû na afèè pixê, é vi javirùu vèki vi ofo né pwêê letchis rö Waawiluu wè rha kaa tö ré céfé vi javirù rö-i na pâfâ ba wânii, wè na waa cèki céfé vi javirù pâfâ kâmö dö névâ vèfi böfi ba rö pwanufi né rha vi bë ka é viwwi. Rèi nédaa né vi javirù vèki vi ofo céfé vi wii, céfé vi janâ na pâfâ kâmö pwânufi nô né êê ara, pâfâ uvafa i kâmö dönévâ…Baayê pâfâ vi javirù vèki pâfâ vi ofo wânii, wè, céré ka vé tö vâ pâfâ êê ara ka é rhöwöi…Tèi céréé bafee, céfé pwa mi pâfâ kâmö ka köyö na-i. Pé cowa né nédaa -ré, céfé rhauu vi tëë rö pâfâ kaa tö ré…

– Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

Tö ékafé, na e vè ki nya pâfâ vi nimö ka é yu aè tö déxâ ékafé na e yè nya ki tö pwêfé pâfâ vi nimö mâ pâfâ vi rhénô wè céfé vi yëi na pai kau. Gö vi ofo !

– Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

Vi tânéxai-nya wè na dö kââ pâfâ vi nimö, pâfâ vivaa mâ pâfâ vi rhénô, na waa na céfé tëvë röi nô ké vâfâ pâfâ mwââfö yawi mâ cémèrua xinâ.

Tèi pâfâ nédaa xinâ na pugèwè vi yërë mâ câwâ kâmö dö névâ koiwa möfu xinâ.

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

Kaa baayê, gèvé rhavûû nédaa xinâ ké vi na ka törhûû névâ tö Burai. Na waa na e xé-vé pâfâ yëfë mâ pâfâ virhênô dönévâ, gèvé dö tâfi vè mwââ ké vi na ka köyö rö-i. Céfé cëi-vé na pâfâ kaavûû névâ tö l'aire…Tèi nédèè via ra, gèvé köyö vèfi-vi na la roche percéé. Tèi cèréé gèvé vâfâ vèrhaaxâ, gèvé tëvëfi pâfâ ké törhûû xé-vé kaa tö rö Déva. Böfi, yè a'pâgüfü yè-vé pâfâ vinimö xi pâfâ bèèmûû. Na pûû-é ké viyëi pâfâ vinimö mâ virhenô né kaa tö-ré, gèvé dö viofo rèi nédaa-ré. Tö pè cowa, gèvé wê vi tëë na kaa kufu, tö köré gèvé viwii pâfâ pôtèfè mâ pâfâ pâtâbâ né nédaa-ré…

– Exposer et expliciter un **projet, une intention**, une **projection** dans l'avenir.

Tèi nédö ka yè pwa mi, gö dö pèmöfö nya ké yè a'pâgüfü mêfê a' a'jijë tâyè. Gö yè mâ vi na ka wakè vèfi pâi kau xè névâ a'jië röi ké waatörhûû mêfê a ' a'jië wè mêfê a' na dö kââ ka dö kââ vèki pâfâ kâmö xè névâ a'jië.

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

- Si + présent + futur

Na ki gè wakè mâ a'pâgüfü e mêfê a' a'jiê, gè yè böfi tëvë e mêfê a' a'jië ! | Na ki gè a'pâgüfü e, gè böfi pè yexèvè e pâfâ pèci-i !

- Si + imparfait + conditionnel présent

Na ki gö a'i e mêfê' a, gö yè mâ wê vi na Névâ kau | Na ki pâfi rö pwafa nya, gö böfi yè mâ wê vi ..

- Une opinion nuancée

Gö tânéxâi na dö e ké pwêfê ké a'i mêfê a'jië aè xina na da pôfô tëë kâmö xè névâ a'jië a'i mêfê a' a'jië.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 3e, selon les situations et les besoins, les élèves sont conduits à reformuler à l'aide d'autres termes ou à expliciter différents points de vue afin de permettre une plus large compréhension. Les jeux de rôle, les travaux de groupe ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. À cet égard, le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, offre une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation, qu'il s'agisse de s'exprimer en langue cible, en s'appuyant sur des gestes et sur l'intonation, ou de reformuler certains points en français afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en a'jië), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en a'jië) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies d'interaction ou de médiation** telles que : – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples à l'aide des pronoms interrogatifs : *Wê, Wayé, Xiyè, wîrî, wi, yèyé, cèyé, kiyé, xiya, kiya…: Gè tëvë xiyé ? / Gè ka' wayé ? / Gèi wîrî ?/ Gè bëi cèyé ? / Gè bâ tuuri yèyé ? / Kiyé gèi kui kêmöru ? Xiya na loova-ré ? / Pèci xiya ? / Kiya na mwâ-ré ?…* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Tëvë vè kau ! Nâvui rua köwi-ve ! / Göu wakè vè rhaaxâ ! / Koa ara yigömi ! / Gëvë cîî kaié xe-ve ? / Gèi nââbé pâ béé-*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Kaniwî, tâyè : Gè waa tâyè ?* *kaniwî : Kaniwî pèèmèèxaa na yè pè ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Gö pèëîi ki gè waa/ Gö baîi ki gè waa* *Na pâîi ki yu xi-i rö tabolo ? Gö pèëîi yè-i ki gè yu rö tabolo? Vi na ka yu rö tabolo? Gè vi na tabol cèki gèi yu ladaati ? Tö pwêîê e baayèîi ké waa !*

i ! / Yu rö tabolo !

– **Demander des nouvelles et réagir simplement :**

Âriké ? Na e ? Gè pèii ? Gè möfö ?

Na e (utilisation du *na* e même si ça ne va pas) */ Gö ëi yè-i…*

– ***Demander*** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux.

Vi pëëfi, Kâyâi târi…/ Na wii na târi… / Na da wii na târi…

Vi na ka… ?/ Gè vi na tabolo cèki gèi yu ladaati ? / Gö ya pè afii yè-ve ki… / Ka afii.

– Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**

Na pâfi / Na da pâfi/ Ka afii / Ka é ya pè afii / Gö bâfi/Gö da kâyâi târi/ Gö viö

- Onomatopées exprimant le dégout, le refus, la surprise… : Kéa ! / Wéé ! / Öö ! / Â !

– ***Épeler*** des mots donner des ***numéros de téléphone.***

Gö êrê vè yari…/ Nùméro né vao xi-nya wè…/ Gè mâ kâyaî mi vao yè-nya rèi lâdi..

– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, clarifier, traduire) :**

Na êfê jië? Gè tânéxâi jië ?Gëve dè avâri ?/ Tëvë vè yafi? / Gö pèëfi, ké gëve pâgüfü? Pugèwè rö mêfê'a a'jië ? Gö pèëfi, ké gëvë pugèwè rö mêfê'a a'jië ?

– Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit**.**

- Saluer : *Âriké ? Âriké-vé ? Âriké-i ? Vâfâ mi xè-wè ré ?*
- Prendre congé : *Cèré, gö yè wê via mwâfâ tëë na gènya. Gö tânéxâi êfê gö yè mâ köyö mi tëë ré kâ néjêfê afii-ré…*
- Remercier : *Ëi yè-ve…Ëi yè vi tânéxâi…*
- S'excuser : *gö pè yafi nya…*

– **Relancer** par des questions simples non développées.

Jië na néé-i ? Gè möfû röwè ? Jië nédö xi-i ? Na wii ki-i pâdi mâ pariè ? Na e yè-è pâfâ bwêrêwèè ? Jië rhe na e vè ki-i ?

– Utiliser toute la gamme des verbes de **perception.**

Rhûû / Tö rhûû / Yejîî /Paxè / Pwêfê / Tö pwêfê / Borheře/ Borhêê.

– Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**

Na êfê nô né…Nô né…Pè êfê véa pèci…Némèè pècî…Tö ka rhaavû, rhâ kâa ka pwa, böfi pè cowa. Nô-â wè…Ökââ-â wè…

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

Vi oño, bařa, köö, möfö, gunimâ, e, yaané…

– **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Vi rhe wè na rhavûû ré 10h rö laaméri, na yèfi pè urhii vèki pâi mâ powè döwö. Pèèmèèxa diyëë wè pèèmèèxa né ki vi na mwâyupèci. Na wi na rha loto, na mâ kai pâfâ kamö yè bafi vi na-i. Na vi xè névâ rö Thù rèi mélöö âtu.

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux.

Na pâfi ki yu xi-i rö tabolo ? Gö pëëri, pèci ? Na pâfi ké vi -i xinâ ? Gëvë pâfi ké tâmui ? Koa yè ku yikaa ? Ka afii ké ku yikaa

– Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance.

Avâfi : Gè avâfi aè na e ké… Gö ye vè avâfi aè gö…

Da avâfi : Gè da avâfi… Gö da ye vè avâfi… Gö rhîâggüfü vi tânéxâi-xi aè gö tânéxâi…

– **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

Gö da mâ rhiâgüfu, na pâfi ké êfê tëë ?

Gèi bafî êfê jië ? Jië gèi bafi êfê ?

– Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

- Formules de politesses pour saluer

Boya / Böyu

Âriké / Âriké na e ?

- Formules de politesses pour remercier

Ëi vè kau / Ëi vè kau vèki… / Ëi

- Formules de politesses pour demander quelque chose :

Gö pëëfi ké…/ Na pâfi ké…

- Formules de politesses pour s'excuser

Gö pèyafi nya wè…

- Formules de politesses pour prendre congé

Gaafa / Afèè tâmui / Kwa karhêêrhè

– **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

- Relancer une conversation

Gè êfê, êfê na e yè-i ké vâfâ, jië-ré pâfâ névâ gè törhûû ? Gè êfê, êfê, na e yè-i ké uö, jië-ré gè bafi uö ?

- Reformuler pour clarifier

Gèi, gè tânéxâi na… Gèi, vi tânéxâi-i wè…

Gö tö rhûû gè bafi êfê jië aè…

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

Baayê…/ Kaa baayê… / Tèi nédèè…/ Böfi…/ Mâ…/ Pè cowa.

Baayè wè gèré törhûû pèèmèèxaa né vi javirù. Böfi tèi nédèè gèré ya vèâi rö mwâ kaaniaa ka péfi pâfâ lèèwi-ré. Böfi pè cowa, gèré rhauu vi na ka nââ rö mwâ ka pèii mé.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

Na dö pè e yè-nya… Ëi vè kau vèki wêê nénââ xi-ve…Ëi vè kau vè ki kwâvâfâ xi-ve. Gö dö vi oño xinâ ké pwa-ve ! Aivaa / Kau mâmâ na ko-ve !

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

Tèi mèlöö né vi rhe, na kâ vè tö vâ êê ara na pâfâ kâmö ka rhe. Gèré pèfi baayê vi rhe rö la mairie, tèi nédèè, wè é vi na ka pèfi véa rö névâ rö Thù. Na ki wê cowa na vi rhe, é böfi nââ pè nôâ yè pâfâ kâmö è yamwââ waa-ré. Gèré böfi vi rèi rhêêrhè.

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avec un apprentissage explicite des régularités.

Le lexique et la grammaire de production doivent être distingués des faits de langue qui méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Le niveau B1 est le prolongement du niveau A2 dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau B1 que les apports nouveaux par rapport à A2. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes sont repris et étoffés dans une démarche d'apprentissage spiralaire. Il est recommandé de consulter les programmes des niveaux antérieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Prosodie

En raison de sa structure phonétique, l'apprentissage de l'ajië offre l'occasion aux élèves d'exercer leur appareil phonatoire et de pratiquer de nouvelles intonations. En effet, les élèves vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma/ maa ; Auu/aau ; Lö : löö. Ces exercices prédisposent les élèves à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

Phonologie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot. L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

- **Les voyelles**

A2
Les voyelles nasales brèves : /â/, /ê/, /î/, /ô/, /û/
Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole)
B1
Consolidation des voyelles nasales brèves et des voyelles nasales longues.

- **Les consonnes**

A2
Labiale vélarisée semi-nasale : /bw/. Apicale semi-nasale : /d/. Palatale fricative : /f/. Vélaire fricative : /x/
B1
Les vélaires labialisées : /kw/, /gw/

- **Structure syllabique**

A2
Trisyllabes tels que *néjana*, *öfökau*, tétrasyllabes tels que *kavivèdaa*
B1
Consolidation des dissyllabes, trisyllabes et tétrasyllabes.

- **Rythme : l'accent de mot**

Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Le geste de bonjour**

A2 *kwâvâfâ - néé - nô -mwââfö - amëë - mwââlöö - mwâné - pöi - nââbéé - yikaa - tapa - mafa - mëu - pwêê - uvafa - néénépwa - kwé, lèèwi - yamwâ - pè cëi - ké pwa - nô né névâ - ka cêi kâmö – etc.*

B1 comme A2 et autre termes tels que **:** *pèè boyoa - pè cëi kâmö - ëi vèki - é waa kwâvâfâ.*

- **La fête du Letchi**

A2 *vi janâ - janâ - mwâné - pwêê - lékiyi - pwêê - néjanâ - kaa vi janâ - yamwâ - vi javifu - kâmwââ - vi kwé - ka cëii kâmö - kâmö döwöö - pwêê kêê ka mii - kâmö vâfâ - vi wii - ka vi rhöwöi, pè urhi, etc.*

B1 comme A2 et autres termes tel que : *pâi xè névâ a'jië - kaa tö né javirù.* La diversité culturelle.

– **L'évolution de la culture de l'igname entre tradition et commercialisation**

A2 *Wakè - möřu - mâřâ - u - döwö - dö mëu - mëu kêê - nai - vèiö - caxëë - mwââné - néjë - rhöwöi - urhii - Yuè nô - mařa döwö - pè vi nââbéé - vi nââbéé - pè wakè - vi ngëtia - vi givirù - ka cêi kâmö - kaa mařa - bwêê duu - ka vi pè - ka vi rhîtâwai néjë – etc.*

B1 comme A2 et autres termes tel que : *vi mařa döwö - mařa né mëu*

– **L'évolution du travail minier à Houaïlou**

A2 *Wakè - möřu - laminii - pèyaa ka vi kî mwâné - pè wakè - mwâ yaxai – ka kî gwêwè – gwâ gwêwè – be gwêwè – kapwi – kwèè gwêwè – mèè gwêwè – etc.*

B1 comme A2 et autres termes tel que : *wakè i pwâgařa - kwâ mwââ kai mwâné - kaa öřö i mwâné - kaa kaî mwâné-* etc.

– **Le déplacement des clans à travers les mythes, contes et légendes**

A2 *Vi rhenô - vi nimö – vivaa - vi yëwaa - vi yëi - yëwaa - mwââřö - bèmûû - möřu - névâ A'jië - kaa tö - vâřâ - kaa vi yë - yëřë i dö névâ – etc.*

B1 comme A2 et autres termes tel que **:** *öřökau mâ ba xi-e -kaa vi wînô - vi pè kau pâřâ bèmûû*

– **Le départ des étudiants**

A2 *Néyi - pâô döwa - mwâ yu pèci - bwêê vâřâ - Névâ kau - pèci né- pâřâ êê gaamë - pâřâ a'pâgüřü - pèci né -*

B1 comme A2 et autres termes tel que : *Kaa vi köyö tö rhûû névâ - cî kanii ka döwa,*

– **La place du a'jië dans les médias**

A2 *tëvë - pâgüřü – tâwai - rhîagüřü - vâřâ - a'i - télé – tèkèèyi - pwêřê – radio - mêřê a'jië - pèci né- mwâ radio, ka vi yu yörenaali - ka vi yë - ka vi tö rhûû télé - ka vi rhù pèci - ka vi rhöwöi pèci - ka vi pwêřê - Ka vi kââřâi - mêřê a'- tâ vi nénââ - êê yaxai –* etc.

B1 comme A2 et autres termes tel que **:** *mwâ mêřê a' wakè i l'ALK, wakè i l'LALK mâ Kalédonia* .

– **L'usage du a'jië dans les réseaux sociaux : nouveaux modes de communication**

A2 *pâgüřü - tâwai mêřê' a - a'- télé - mêřê a'jië - pâřâ a'pâgüřü - pè a' tapéras – tapéraayi - êê nô - êê yaxai - ka vi yë*

B1 comme A2 et autres termes tel que **:** *Ka vi wii nô - wakè i l'ALK.* Diffusion de la langue.

– **Les associations de femmes**

A2 *Névâ – népowè - vi lëë – tâwai – yâdika – târi - tâ ubë – mwâlöö – köröna – nékaré – bwia – lë – nââbéé - vi wii - vi rhu - rhu déé - êwîî - nô né - cuři i bwè – etc.*

B1 comme A2 et autres termes tel que **:** *Wakè tä ubë - kâmö ka tâ ubë - ka vi rhu - pè umui - ka vi cu - déé ka kau - mwâ waa kurâ - ka vi waa kêmöřu - kaa pwâwîî - möřu vè rhaaxâ - vi nââbéé - etc*

– **La gestion de l'eau**

A2 *rhëë né - dö rhëë - kaa pwé i rhëë - mwâ yaxai - mwâ waa kurâ - kaa tö, jö mèři, kaa jö i rhëë, kaa pwâwii, êê rhëë ka kau auu – pöřö e a – etc.*

B1 comme A2 et autres termes tel que **:** *kaa jö i rhëë - kââ ka yaané na waa na rhëë naki cî-e kaa pwâwii i rhëë.*

– **La tribu de Ba à Houaïlou**

A2 *névâ rö Bâ – kaatö kaařî – lamiini – gwêêwè – pâi kau – ba – néxö – néiřiwâ – yöuu – rhe - mwââřö – kařavaa - waatörhûû - waatörhûû névâ - vi janâ - ka vi köyö tö rhûû névâ - kaa kî mwâné – etc.*

B1 comme A2 et autres termes tels que : *bwêêa mwâ – kaa pwé i rhëë – Néjiwi - Wêêkö*

– **La tribu de Pothé à Bourail**

A2 *névâ rö Pothé – kaatö – kaatö kaařî -ka vi köyö tö rhûû névâ – cî kani ka döwöö – pâi mâ pâô döwöö – câwâ vigâřâ – kwéyëëři-vi méařî – vi nââbéé – néiřiwâ – waatörhûû –– waatörhûû névâ- nérhûû* - etc.

B1 comme A2 et autres termes tels que : *mwâ i béâři Amédée – wakè vè rhaaxâ – wakè i ba döwöö – ké pwa nô né nérhûû*

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1.

Morphologie

– La création lexicale
  - Créations de mots par compositions (emprunts calques) : *kâřâ kapwa, kavi kada gwâ, mâ vi rhövö*, etc.
  - (B1) Emprunts amalgame (amalgame article + nom)

– Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  - *Göru* (1re personne duel inclusif), *gövu* (1re personne duel exclusif),

- (B1) *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, nous deux et éventuellement d'autres), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, nous, mais pas toi), *gëve* (2e personne pluriel, vous deux), *céîé* (3e personne pluriel, eux).

– Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur *na* ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.
  - *Göru* (1re personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, nous deux).
  - (B1) *Gèré* (1re personne pluriel inclusif), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif), *céîé* (3e personne pluriel, eux).
  - Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets.

– Les pronoms personnels atones – COI/COD. Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
  - *Ru* (1re personne duel inclusif), *xi-ru* (1re personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1re personne duel exclusif), *xi-vu* (1re personne duel exclusif, de nous deux, notre).
  - (B1) *Ré* (1re personne pluriel inclusif), *vé* (1re personne pluriel exclusif), *îé* (3e personne pluriel), *xé-ré* (1re personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1re personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xe-ve* (2e personne pluriel, de vous, votre), *xé-îé* (3e personne pluriel, d'eux deux, leur).

– Les pronoms personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)
  - *Göu* (2e personne duel, que vous deux), *cuîu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-u /wö-u* (2e personne duel, que vous deux), *wè-îu* (3e personne duel, que eux deux),
  - (B1) *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, que nous), *gëve* (2e personne pluriel, que vous), *céîé* (3e personne pluriel, que… ils, elles), *wè-ré* (1re personne pluriel inclusif, que nous), *wè-vé* (1re personne pluriel exclusif, que nous), *wè-ve* (2e personne pluriel, que vous), *wè-îé* (3e personne pluriel, que… ils, elles).
  - Seule la 1re personne du singulier à une forme particulière : *göi*. Les autres ont la même forme que les indices personnels indépendants : *gö, gèi, ce, gèré, göru, gëvë, göu, céîé, cuîu*.

– Les numéraux : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond *à rha kâmö,* un homme.
La numération en a'jië se compte : sous base 5, sous base 10, sous base 20. Néanmoins il faut souligner qu'il est plus aisé de compter au-delà de mille avec le système à base de dix qu'avec le système de numération a'jië.
  - Cardinaux : *rha kâmö, kaaîu kâmö, kaaîu kamö mâ paîöîö… kanii kâmö…*
  - Ordinaux : *ka baayê, pè kaaîu, pè kiriîi, pè kavuè, pè kanii…* : rajouter le lexème *p*è pour les ordinaux.
  - (B1) cardinaux : *kaaîu kâmö kâmö mâ pâîöîö kâmö* (2 × 20 × 20 + 10 × 20 = 1 000), *kaaîu kâmö kämö mâ pâîöîö kâmö mâ kaaîu kâmö kâmö mâ pâîöîö kâmö* (2 × 20 × 20 + 10 × 20 + 2 × 20 × 10 + 10 × 20 = 2 000)…

– Les marqueurs de l'interrogation
  - *Cèyé, ûîû, wîrî, wê*
  - (B1) *Wi* (l'éventualité, le doute, la crainte ; il s'amalgame aux pronoms personnels). *Ra* (rajoute à la question son alternative inverse).
  - *Wayé, yéya, töwè, nawê* : les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè ;* ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent. *Ya et yé* se combinent à l'énoncé alors que *wé et wê* ne se combinent qu'à des locatifs.

– Les adverbes de lieu, temps, manière
  - Lieu : *möö, ye*. Manière : *aau, wiîi, mâ, mwâîâ*. Temps : *xinâ, xërë*.
  - (B1) Lieu : *möö, ye, tè*. Temps : *bwênii, bwêriîi, gaaîanii, gaaîauîu, gaaîavuè*. Manière : *yaané*.
  - Certains lexèmes tel que : *é, vè, xâ,* ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rö, mèè, möö, ye, tè)* pour indiquer une direction.

– Les pronoms démonstratifs
  - *A/â* celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; *ré* celui/celle-là (près du co-énonciateur) ; *ni* celui/celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
  - (B1) *Iri* et *o* antéposés et combinables : utilisés dans les textes anciens (chants et récits). Ils structurent un énoncé présentatif, d'un type particulier, et des énoncés réponses *(Iri o paa ? O kâmö-a ?*)

– Les locatifs spatiaux et temporels
  - *Vi möö* en direction du nord (au bord de mer) ; *vi ye* direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'est ; *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mè*è de l'autre côté de l'eau, en face.
  - (B1) *Rèi tèi, rèi-yé, tèi-yé … rö* de l'autre côté de la montagne ; *mè*è de l'autre côté de l'eau, en face, *ru* à l'intérieure de sans aucune ouverture.

– Les déterminants et pronoms quantitatifs : : marqueurs du syntagme lexical
  - *Vidù* chacun, chaque ; *röi* tout entièrement, quel qu'il soit ; *virù* équivalent.
  - (B1) *Böîi* , pluriel, quelques, quelques-uns. *röi* tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie.

- Les marqueurs de haut degré
  - Le marqueur *koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif.
  - Le marqueur *dè* réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe.
  - (B1) Le marqueur *koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif. Peut être combiné avec le lexème *yè*.
- Les prépositions
  - *I* relie un verbe transitif et le complément, de , avec .
  - (B1) *Rai* marque la comparaison.
- L'expression du but
  - *Cèki, vèki*
  - (B1) *Ki*, l'expression de la proposition du vœu : *ki göi möřu ! Ké* particule actualisant une réalité.
- Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes.
    - Déterminé : *tapërë-a, tapërë-ré* (utilisation des pronoms démonstratifs, a proche du l'énonciateur et ré proche du co-énonciateur) / Indéterminé : *céřé rhau* (totalisateur) *ma' na pâřâ* (pluralisateur)*pwêê kêê.*
    - (B1) Déterminé : utilisation des cardinaux *kaaru, kariři, kavuè, kani…*/ indéterminé : Ø
  - Le syntagme prédicatif
    - Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.* / Indéterminé : *gö ara, gö kâmö, na kau, etc. Wi-ré* (utilisation des pronoms démonstratifs, a proche du l'énonciateur et ré proche du co-énonciateur) *wè na kâmö bwè.*
    - *Dèxâ, rhau, rha* sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)
    - (B1) Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.* / indéterminé : *ma* précède *möké*. L'indéterminé et la simultanéité peuvent coexister dans un seul énoncé.
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *xařa* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.
    - (B1) *I, wa, xařa*
  - Les syntagmes imbriqués
    - *Ki ké*
    - (B1) *Ré, ka, cèki, vèki*
- Les marqueurs de localisation
  - Le locatif temporel : *rèi*
  - (B1) Les autonomes : *gaarau, gaarani, gaarariri, gaaravuè…*/ Les locatifs détermines : *nai, xei, röi* / Les locatifs temporels : *Rèi, tèi, xèi*
- L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*
  - Emploi de la troisième personne, *cuřu* (eux deux)

Syntaxe

- La phrase
  - Exclamative : *aiva ! Gè wê dè uaau !*
  - (B1) Injonctive : *ki gèi dè bâ möřö !*
- La subordonnée complétive
  - Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö baři ki gè töpwêrê nya*
- La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - *Tèi* (simultanéité des actions*), baayêři* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions)), *na ki wê* (postériorité des actions)
    - (B1) *Rèi* (simultanéité des actions), *xè* (antériorité des actions) ; *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Êřê*
    - (B1) *Xèi, ki*
  - De but
    - *Cèki, vèki*

Programme d’a’jië pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
- Objectifs généraux de l’enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
- Contenus et objectifs d’apprentissage
- Approches pédagogiques
- Supports et outils

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

Classe de seconde
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l’année

Repères culturels
- Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
- Axe 2. Vivre entre générations
- Axe 3. Le passé dans le présent
- Axe 4. Défis et transitions
- Axe 5. Créer et recréer
- Axe 6. Le village de Houaïlou

Repères linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques - LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques - LVC

Classe de première
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l’année

Repères culturels
- Axe 1. Identités et échanges
- Axe 2. Diversité et inclusion
- Axe 3. Art et pouvoir
- Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
- Axe 5. L’être humain et la nature
- Axe 6. La mission de Do Neva

Repères linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée en primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques - LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques - LVC

Classe terminale
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l’année

Repères culturels
- Axe 1. Espace privé et espace public
- Axe 2. Territoire et mémoire
- Axe 3. Fictions et réalités
- Axe 4. Enjeux et formes de la communication
- Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
- Axe 6. La commune de Bürai (Bourail)

Repères linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l’élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

La classe de seconde représente une étape décisive dans la consolidation et l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège. Elle prépare les élèves à une maitrise plus raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants ancrés culturellement dans l'aire géographique, deviennent plus complexes. À ce niveau, les élèves s'affranchissent des énoncés stéréotypés pour exprimer clairement leurs idées et leur opinion de manière fluide et naturelle. Sur le plan méthodologique, ils collaborent efficacement avec leurs pairs, synthétisent et organisent l'information dans le but de communiquer à l'oral ou à l'écrit. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les comprendre et à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, la classe de seconde accueille des élèves débutants faisant le choix d'apprendre une troisième langue vivante qui les plonge dans l'univers a'jië. Forts de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, ils s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Par le biais des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'alterner des temps d'identification d'informations simples, la mise en lien des éléments et l'expression d'un énoncé concis. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Cet axe explore comment les individus se perçoivent eux-mêmes et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres. Il s'agit de comprendre les relations sociales, familiales, culturelles et de genre, et comment elles sont influencées par les représentations de soi et d'autrui dans la société kanak. Cet axe permet d'inviter les élèves à s'interroger sur la place et la représentation des femmes dans les cultures mélanésiennes.

Objets d'étude possibles

- Les liens de parenté dans la société kanak (conseillé en LVC)
- L'égalité filles-garçons

Axe 2. Vivre entre générations

Cet axe explore les dynamiques intergénérationnelles et les rôles respectifs des différentes générations dans la société kanak. Il s'agit d'analyser comment les relations entre jeunes, adultes et ainés se construisent, se maintiennent et évoluent à travers les pratiques culturelles et sociales.

Objets d'étude possibles

- Les rites de passage (conseillé en LVC)
- Les relations entre classes d'âge

Axe 3. Le passé dans le présent

Cet axe met en lumière la manière dont les traditions et les pratiques ancestrales sont vécues dans la société kanak contemporaine. Il s'agit d'interroger les enjeux de mémoire et de comprendre comment le passé est perpétué à travers les récits et les pratiques actuelles, et comment il façonne l'identité collective et les comportements dans le présent. Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent dans une perspective de reconnaissance et de réconciliation.

Objets d'étude possibles

- Les mythes d'origine (conseillé en LVC)
- Tradition et coutume aujourd'hui

Axe 4. Défis et transitions

Cet axe aborde les défis économiques, environnementaux et sociaux auxquels la société kanak fait face aujourd'hui. Il s'agit d'analyser comment l'aire a'jië réagit et s'adapte aux transitions et aux transformations dans des domaines clés tels que l'agriculture, l'exploitation des ressources naturelles et la préservation de l'environnement.

Objets d'étude possibles

- L'agriculture biologique
- La réhabilitation des sites miniers

Axe 5. Créer et recréer

Cet axe traite de la manière dont les Kanak, tout en restant fidèles à leurs traditions, adaptent et réinventent leurs pratiques culturelles face aux évolutions technologiques et sociétales. Il s'agit d'étudier comment la société kanak innove et réinterprète ses valeurs culturelles dans un monde en mutation.

Objets d'étude possibles

- Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques : vers une dématérialisation de la coutume ?
- Le mythe de Tea Kanaké

Axe 6. Le village de Houaïlou

Cette focale explore le village de Houaïlou en tant que lieu de convergence entre traditions kanak, histoire coloniale et enjeux contemporains. Il s'agit d'analyser comment ce village, marqué par des évènements historiques majeurs et une riche culture coutumière, continue d'évoluer face aux défis actuels, tout en préservant son identité.

Objets d'étude possibles

- Le village de Houaïlou : histoire et mémoire
- Le marché de Houaïlou, un lieu de rencontre et d'échange

Repères linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails pertinents et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.
Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en production écrite et orale, et sont capables de construire des phrases syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin qu'ils puissent s'exprimer sur des sujets plus variés, rendre compte de réalités plus complexes, introduire de la nuance dans un propos. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour leur permettre de gagner en précision.

L'éventail des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener les élèves à développer des compétences de niveau B1+ ou A2+. Ils sont amenés à rédiger des textes construits et argumentés (articles de presse, tracts, communication sur les réseaux sociaux, pétitions, rapports, etc.) À l'oral, ils peuvent par exemple proposer des présentations structurées sur des sujets divers, prononcer de brefs discours courts, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler l'aisance en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler l'étendue de son lexique et sa capacité à développer son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la correction linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une cohérence. • Comme à l'oral, travailler l'étendue de son lexique et sa capacité à développer son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Téâ kanaké wè rha kâmö ka dö kââ röi nô xè dö névâ. Na tö véa rö rha vi rhénô tö névâ rö Paicî. Ce, wè, rha bèèmu né pârâ mwâârö wânii rö névâ rö Paicî* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Gènya wè Javidùù / Gö kâmö xè mwâârö rö… / Gö rha kâmö xè mwâciri rö Bwaa rö ékarâé rö Waawiiluu, rö névâ-i pâi xè Ajië-Arhö.* *Gö pè néé gèè xi-nya, böri rhee xi-nya wè…* *Gö kanii nédö xi-nya* *Gö tö katirièmii rö Kaméré* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Na taa-a mâ na rha Kâmö, néé-é na Téâ Kanaké. Tèâ Kanaké wè rha kâmô kaa dö kââ röi möru i pârâ kâmö xè névâ Paicî. Tèi rha nédaa, na rhavûû vârâ xi-e kaa mwââ . Na vârâ koiwa pâra gwêwè, pârâ néirîwâ mâ böri kaa tö. Tèi céréé vârâ xi-e, na pwayèri rö wêyê pârâ kavere, céré a'pâgürü yè-è ké waatörhûû néxö, êê bwêê jë… Téâ Kanaké wè na nââ néé pârâ kaa tö ré mâ pûûê na ki rhavûû tö véa*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Téâ Kanaké wè rha kâmö wi ré tö véa rö névâ Paicî. Névâ Paicî na tö rai névâ a'jië mâ névâ Poindimié. Céré bâ vi yëwaa virhenô ré yè pârâ cî kani, wè, na tö au na virhenô.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. • Présentation cadre formel : *Boyoa, néé nyâ wè Maaria Dupont. Nêrê nyâ wè kéyè waatörhûû pârâ « relations publiques » rö mwâ kaa wakè xi…* • Présentation cadre informel : *Âriké ! Gènyâ, wè Maaria. Gö wakè rö com', böri na wê mwâä ké wakè nyâ röi. Gö dö viorho wè gö javirù vèri-i !* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. *Tèi mâ pè kariri nédö, gö vi na ka tö rhûû rha vi öyö rö câwâ dö névâ. Tèi nédaa ka baayêri vi öyö, wè nè yè pè i*

pârâ mwâârö. Na a'pâgürru yè-ré na tai ki töné mörû vè rhaaxâ. Na a'pâgürü ké pè kau kâmö, ké nââbé kâmö mâ vi méarî kâmö…

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

  Na cêê rö rua wêwa na mürû | Na vi rö rua gwêêwè | Yipu na tö é vè rua né… | Na tö é ria kârâwâ nérhë.

- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Baayê mâ rö vi câwâ mâ mörru i pâi dö névâ, na dö kââ vi nââbé, vi méari mâ vi jana rhavûû naki tö véa na rha kâmö cêmèrua pwa rö nédaa ré na wê pèiimé. Céré nââbéa vèrî mëu, mwa, amëë mâ pârâ nô. Xinâ na pidéxâ mörru i pârâ kâmö dö névâ wè börî pâi dö névâ, céŕé bâ tö névâ xé-ré yawi, aè börî céré tù xè névâ xé-ŕé, mâ vi na ka wakè tö katömwâi, mâ mörru rö bwêêpwâgara… Xinâ céré janâ vèrî pârâ kââ ka döwöö ûrû mwâné, layi, yuka mâ börî kââ… Na pugèwè vi möru mâ yëŕë i pâi dö néva aè nêrê i pârâ kâmö dö névâ na da pugèwè na waa na pâi pa béârî, wè, céré nââ vi apâgürü mâ êê gaamë yè pâi döwa cèki céré a'pâgürü yè pârâ cî kani ka döwa .

- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  Né mâi, né mwâ, né yuka, né mèrè.

  îî na dö né e na pwêê midè-a !

  Na wê dè né yuka na pwêê mââpö-a ! ?

  Na wê dè né mèrè na pwêê yitôrô-a !

- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  Gö tânéxâi… | Vè ki-nya… | Vi tânéxâi xi-nya wè… | Go tânéwèi êrê…

- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

  Baayê… | Tèi nédèè… | Börî… | Pè cowa.

- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  Ki tö pwaré na a'avui ! | Ki ma tö wéâ na… ! | Kau mâmâ na ko-i ! | Ki göu mörru ! | Gö pèèri, go yè vi na mwââ vârâ. | Na pârî ki yèyâwîî xi-nya wêyorro ?…

- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Na ki gèi da… | Na ki pârî…

  Na ki gè a'pâgürü e, gè börî pè yexèvè e pârâ pèci-i. Na ki gè da waa, gè börî waa déxâ kââ.

bwè döwa na mwâârö xi-e na vi kâyâi-e yè mwâârö i wi döwa. Aè mwâârö i wi wè na kâ vé tö vâ cè ki cëi bwè yarî-ré mâ mwâârö xi-e. Tèi nédèè, céŕé kâ vè tö vâ êê ara ka târâ mâ rha bwêê êê ara mâ lèèwi mâ mwânéé. Pârâ lèèwi -ré wè é lai na ki céŕé tömâ pwa na pârâ mwâârö i bwè. Na ki wé cowa na ki lai lèèwi, é yè böri wê êrê nô né-é…

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  Na tö pörö mwâ na kaa cuè, rö é dara né méömwâ. Na tö néjêrê mwâ na taapëŕë, mâ tö xè rua né taapëŕë na wii rha mwârhëë. Céŕé tö pwânurî né taapëŕë na pârâ kaa cuè, börî céŕé tö pwarra wêêyorro.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.
  - Chronologie : *baayê | kaa baayê | Börî | mâ | Pè cowa*
  - Antériorité, postériorité **:** *baayêrî ké | tèi nédèè ké*
  - Simultanéité : *aè | arrèè*
  - Moment précis : *céréé | nédaa-ré | na ki | tèi céra | tèi céréé*
  - Durée : *cêmè rèi | cêmè rua | cêmè | cêmè rua rèi*

- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  Gö tânéxai… | Vi tânéxâi… | Vè ki nya… | Kaa vi tara… | Aè… | Déxâ…

  Gö tânéxâi êrê na e ké yè wakè xè katövèmwâi rai ké yè taa. Wakè xè katövèmwâi na nââ târâdâ rö wakè mâ na waa cèki wii pèèmèèxaa xé-ré tè vârâ e rö wêyê. Aè, na ki gèré wakè tè taa na waa cèki pöi e wakè vèâ mâ ké yè pè vârâ e wakè vèrî börî béé-ré. Na dö kââ ké yè pwayèrî rha kaviga, aè vèki-nyâ, wakè rö târâdâ na e.

- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

  Baayê… | Tèi nédèè… | Börî… | Ké pè cowa… | Mâ pè cowa | Ûrû | Aè | Wè | Na waa na | Na pûû na | Xèi | êrê | tö rha ékarraé | tö déxâ ékarraé

  Ka baayê wè, na e ki gèré törhûû vèâ nô ka yaané baayêri pèèméexaa. Börî, gèré yè pârî ké tëvë rö mwâné. Gèré mâ pè cowa rö ké vi ru rö…

  Tö rha ékarraé, na e ké yè pugèwè nô né vi a'pâgürü rö mwâyupèci cèki e-vi na ké nââ vi a'pâgürü, tô dèxâ ékarraé, na e ké yè waa törhûû vibarî xi pârâ kâmö ré nââ vi a'pâgürü rö mwâyupèci

- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  Vi barî xi-nyâ wè ké yè pètömâ rha kaa tö vèki pârâ ba dowa wânii. Börî mwâ-ré na nââ yè-ŕé pârâ wakè vèki ké a'pâgürü vi kwé, vi rhe mâ vèki yëŕë dönévâ. Gö tânéxâi gö yè wakè vèrî pârâ mwa yu pèci ré tö névâ cèki, gö yè pèrivèa mwâ-ré mâ rhèè mi pârâ ba dowa na-i. Baayê léé nédö, gö yè nââ e pârâ mwâné mâ rhavûû pârâ wakè né ké yè pètömâ mwâ-ré.

- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

	• Condition avec si : *na ki…* *Na ki gè a'pâgüfü e, gè böfi pè yexèvè e pâfâ pèci-i."* • Condition avec si (condition irréelle ou hypothétique) : *na ki + mâ* *Na ki wii mâ ka pôfô mwâné xi-nyâ, gö böfi yè köyö-vi rö pwânufi né bwêêiapâ.* • Condition avec « si » + futur simple *Na ki gè pè yexèvè e pèci-ré, gè mâ cëi rha mwâné.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Gö da tânéxâi pwafi kââ ré möké pwa ! Na dö kau au ! Gö dö waa bwifi ! Gö yè dè pè tëvë-é mâ bèèfé.* *Gö dö bwêêpë na waa ké boaa xi-e. Na da pâfi nyâ.* *Gö dö viofo. Gö dö méafi-i. Gè bafi tëvë, gö taa vèki-i. Gö köö.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. • Corrélation entre une action et ses conséquences (cause et effet) *Pa a'pâgüfü ré törhûû tâyè pâfâ pèci xé-fé céfé cëi pwêê pâfâ wakè xé-fé ka e rèi cèréé.* • Relation entre deux faits *Pâfâ kâmö ré bë tâyè na e na e na kafö-fé mâ êê gwâ-fé.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, selon les situations et les besoins, les élèves sont entrainés régulièrement à la reformulation d'énoncés et à l'explicitation de différents points de vue. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles. Le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, est une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation pour reformuler certains points afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.
Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.
Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.
Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue a'jië), sur des sujets d'ordre général ou personnel.
Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue a'jië) et répondre à des questions portant sur des détails.
Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.
Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de vocabulaire en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Wê, Wayé, Xiyè, wîrî, wi, yèyé, cèyé, kiyé, xiya, kiya, nawè, xèwè,… : Gè tëvë xiyé ? / Gè ka' wayé ? / Gèi wîrî ? / Gè bëi cèyé ? / Gè bâ tuuri yèyé ? / Kiyé gèi kui kêmöru ? Xiya na loova-ré ? / Pèci xiya ? / Kiya na mwâ-ré ?…* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Tëvë vè kau ! Nâvui rua köwi-ve ! / Göu wakè vè rhaaxâ ! / Koa ara yigömi ! / Gëvë cîî kaié xe-ve ? / Gèi nââbé pâ béé-i ! / Yu rö tabolo !* *Tâîi ki yè kôîô i kémoîu cèki gèré tawarheîe döwêyê ! Cèné kaa wakè xe-ve ! Koa yè Tëvë vè kau !* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Pâîi / Ka aîii / da / koa.* *Na pâîi ki tù xi-I ? / Na da pâîi ki tù xi-I ! / Gö pëëîii, gö yè vi na mwâ vâîâ ? / Ka aîii é da köyö xaîa rö kaa ara rö léwé kaa. Koa yè pè tëvë ka vi kai.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Da / baîi / Viö / Na pâîi / Na da pâîi / Ka aîii / Ka é ya pè aîii .* *Onomatopées exprimant le dégout, le refus, la surprise… : Kéa ! / Wéé ! / Öö ! / Â !* *Gö viö, gö baîi,* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Bwêwé / E vè rua / E vè ria / Baayêîi / Dèè / Pöîö / Rö pwaîa / Vè ûbwa / mwâi / Jië nô-â ? Ê êîê jië ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Âriké ? / / Vâîâ mi xè-wè ré ? / Ëi yè-ve… / Ëi yè vi tânéxâi… / Cèré, gö yè wê viamwâîâ tëë na gènya / Gö*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *Na ki gè êîê na e na nédaa xi, jië ré waa ké e na nédaa xi ? / Gè êîê gè köyö-vi rö ka pôîô névâ. Gè pâîi ké tëvë rö rha bwêêvâîâ-i ré paxè-i ? / Gè tëvë rö rha vi baîi ré gè waa rèi nédö ka baayê, gè pâîi ké êîê rèi yé mâ tö ji ékaîaé ? / Na ki gè pâîi ké pugèwè rha kââ rö ékaîaé-ré, jië ré gè waa ?* – Donner des **conseils**, **consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : – Conseil : formel / informel *Gö pètôi-ve ki gëve kâvètövâ rha wakè ka e baayê ké yè êîê xe-ve nô xe-ve. / Na ki gè baîi ké e pèci-i, gè yè wakè rèi pâîâ nédaa wânii, mâ rha ka yaîi rèi pâîâ nédaa-vi.* – Donner des consignes : formel / informel *Kâyâi mi wakè xe-ve baayê vâderedi mèlöö mâ törhûû e ké gëve köiwaa pâîâ mââyöö ré tö léwé émail. / Koa yè tânénui ké vâi e kaa gââ kaméâ radè ké wê vi ara.* – D Donner des ordres : formel / informel *Pè cowa vi baîi-a baayê léé néjêîê aîii mâ nââ yè pâ kaavûû wakè. / Gö pëëîi ki gè pâîi ki vi na ka mèyè télékomôde.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** • Demander l'autorisation : informel / formel *Gö pâîi ké… / Gö pëëîi ki…* • Exprimer la capacité : informel / formel *Na ki gè baîi gö pâîi ké… / Gö pâîi ké…* • Exprimer la permission : informel / formel *Na e gè pâîi ké… / Na ki gëve baîi…* • Exprimer l'interdiction : informel / formel *Gè da pâîi ké… / Mââyöö na êîê ké da… / Koa yè…* • Exprimer des contraintes : contexte informel / formel *Waa bèîéé cèki… / Kâyâi mi…* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

tânéxâi éŕé gö yè mâ köyö mi tëë rè kâ néjêŕê aŕii-ré…

– **Relancer** par une large gamme de questions.

Jië na néé-xi ? | Jië nédö xi-i ? | Gèi vi na wè ? | Gèi mi xè wè ? | Gèi vi vèŕi jië ? | Gèi vi na wè nédö ka baayê ? | Gèi bari yè jië ? | Tèi pâŕâ nédaa ré gèi tâmui, jië ré gèi waa ?

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**.

Baayê… | Tèi nédèè… | Böŕi… | Mâ… | Pè cowa.

Tö kaa rhavûû, rha kââ ka pwa, böŕi pè cowa

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.

Dö, dè : dö et dè peuvent se combiner.

Na vi oŕo | Na dö vi oŕo | Na dö vi oŕo aau | Na dö tâ cèré aau | Na dö dè kau na vi oŕo .

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

Tèi mèlöö né vi öyö, na ka kâ vè tö vâ êê ara na mwââŕö i wi. E waa baayê vi öyö rö la mairie, tèi nédèè, wè é vi öyö rö mwâ waa aŕii. Na ki wê cowa na vi öyö, é böŕi tù rua mâ é vi na wêê mwâ cè ki mâ wöyö rha rhëë ka kièo. Tèi nédèè é a'yè duawè ka öyö na tapëŕë cè ki cuŕu ara.

- Demander d'expliquer son point de vue *: Gö da tâwai e jië na vitânéxâi-i. | Gè pâŕi ké êŕê yè nyâ ki yé gè tânéxâi ûŕû-ré ? | Gè pâŕi ké êŕê e jië na kââ ré gè baŕi êŕê ?*
- Répondre brièvement aux explications *: Gö rhiâgüŕü e jië na vitânéxâi-i, aè gö da köiwaa nô-i wè… | Na e, aè gö tânéxâi êŕê na da dö avâŕi e na nô-ré wè…*

– Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement :

Gè êŕê pè a'cëi ka e-ré na yè e, aè gè pâŕi ké yu vè avâŕi ki yé na e vèki nô-a ? Gè êŕê na e na pè wakè-ré wè na wê vâŕâ e baayê mâ aè gè pâŕi ké nââ yè nyâ rha pè virù ka dö kââ ? Gè êŕê na yè bèi na pâŕâ pè urhii, aè gö da törhûû e na tâi kétöné vèâ

– Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit :

Âriké ! Gö tânéxâi êŕê na e na vitânéxâi-i, aè… | Gö rhîâgüŕü vitânéxâi-i, aè… | Gö ëi yè-ve vèki vi tânéxâi xe-ve… | Gö baŕi êŕê yè-i êŕê… | Gö ëi yè-ve vèki.. | Gö arèè tâmui…

– **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens :

Na e, gè pâŕi ké êŕê yè-vé baŕee rö kââ ré gè baŕi êŕê ? | Böŕi, na ki gö rhîâgüŕü e, gè baŕi êŕê gèré yè törhûû e tëë gèré yè tâi ké yè waa xé-ré baayê ké yè rhavûû xé-ré. Böŕi radèè köré, jië ré gèré yè waa radè ?

– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée :
Exemple : Inégalités Sociales et Justice

- Sentiment de révolte *: Gö tâpêê rha vipaa köiwaa pâŕâ möŕu ka da virù ré dè mâ vèŕi-vi. Na da e yè-nyâ, néjêŕê ré wii köiwaa pa göŕödiwi mâ pa rhauadè.*
- Sentiment de compassion : *Gö dö méaŕi pâŕâ kâmö ré, dé mâ pèmöŕö-rè, céŕé dé mâ tö rhauadè. Kétöné möŕu xé-ŕé na dö paxè nyâ.*
- Sentiment d'engagement *: Gö tö léwé wakè né ké yè waa virai pâŕâ möŕu ka da virù, mâ na pèmöŕö nyâ ké yè wakè baŕee vèki ké nââbé pa bwêêpë rö möŕu xé-ŕé.*

– Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts :

Baayê, böŕi | tèi nédèè, ka baayê, tö ka rhavûû, pè cowa.

Baayê, gèré mèyè jië na pâŕâ vi baŕi xé-ré vèâ. Tèi nédèè, gèré viwii pâŕâ wakè köiwaa pâŕâ vitâwai-ré vidù. Böŕi, gèré adâ pâŕâ nédaa né wakè cèki gèré pè kau pâŕâ nédaa né léé pâŕâ wakè xé-ré vèâ. Pè cowa, gèré vijavirù vèâ cèki gèré pè cuè e wakè xé-ré.

– **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier :

- Dans le domaine de la santé et du bien-être

Vèki e xi kaŕö-ré, na e ki gèré wâyö tâyè rhëë, wâyö kanii mâ kariŕi mwâ wâyö rhëë rèi rha nédaa-vi. Böŕi, ara e ka pâŕi, ka gödiwi vèŕi pwêêkêê, dö êêara, mâ böŕi deewi céŕé e vèki êê kaŕö kâmö. Böŕi ké bë tâyè, ûŕû ké vâŕâ rha kâmö na mâ pâröŕö pèèmèèxa rèi rha nédaa-vi, céŕé pètôi-ré ké pè kau pâŕâ mââyöö-ré na pâŕâ kâmö ré wakè vèki kaŕö. Na e ké waatörhûû ké ara xé-ré mâ ké waa virai böŕi pèii ka ûŕû ké da tâdâ mâ ké ku yikaa.

Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Prosodie

En raison de sa structure phonétique, l'apprentissage de l'ajië offre l'occasion aux élèves d'exercer leur appareil phonatoire et de pratiquer de nouvelles intonations. En effet, les élèves vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma / maa ; Auu / aau ; Lö : löö. Ces exercices prédisposent les élèves à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

Phonologie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot. L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

- **Les voyelles**

A2+
Les voyelles nasales brèves : / â /, / ê /, / î /, / ô /, / û /
Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole)
B1+
Consolidation des voyelles nasales brèves : / â /, / ê /, / î /, / ô /, / û /
Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole)
Consolidation des voyelles nasales longues : / îî /, / üü /, / êê /, / ââ /, / ôô /
Cîî (ouvrir), *müü* (cru), *kêê* (arbre), *mââ* (mâcher), *nôô* (la voile

- **Les consonnes**

A2+
Labiale vélarisée semi-nasale : / bw /. Apicale semi-nasale : / d /. Palatale semi-nasales : / j /. Vélaire semi-nasale / g /
B1+
Vélaire labialisé orale : / kw /. Vélaire labialisé semi-nasale / gw / à consolider

- **Rythme : l'accent de mot**
  - Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les liens de parenté dans la société kanak**

A2+ *Pevaa- nyanya- o'yaîi -pâdi -pâriè - kaniaa - péniaa - örökau i mwâârö -vi a'pâgüîü - néducé - néduacé - népaböîu- népalèmui - népamara - néduöîö - néparii - népavèné - nédualèmui - néduaëîi - népâöîö - cî kani ka dowa - vi nôâ, kâmö yaîi*, etc.

B1+ comme A2+ tels que : *Mwââîö gwâ-ê - mwââîö kaaniaa - mwââîö yaîi - möîu - nô né vibéé - nô né vi öyö - néduamaa - néduanöîö - néduarii - néduaböîu - vi câwâ - vi câwâwaa - vi nôâ bwè - vi cëi bwè - pâîâ a'pâgüîü - kâmö yaîi aîii…*

- **L'égalité filles-garçons**

A2+ *Vi a'pâgürü - vi wi wakè - ka virù - yëîë i pâîâ kâmö - vi rhîâgüîü - vi tâîi - târi - pûgèwè vi yëîë i kâmö - ka vi puyo - vi wii wakè,* etc.

B1+ comme A2+ tels que : *Pè vi nââbé - Pè virù - pè wakè né - pè vi nââbéé i bwè - wêêgoo.*

- **Les rites de passage**

A2+ *Vi pèè luu - vi pè cevè buké - mèè bwênii - pèja - pâîâ vi 'apâgüîü - aé aé - rhe - nö né vi béé - vi kâvéâi - pâi pa vi winô - pâgüîü,* etc.

B1+ comme A2+ tels que : *pè wakè né - pâi pa vi winô - pè vi nââbé vè rhaaxâ - wakè i pâi pa kau - na bâ tö müü na nô - nô i pâîâ mwârua - nô i kaniaa - ki pè möîu nô - pè möîu kwé - ki möîu nô.*

– **Les relations entre les classes d'âge**

A2+ *vi pè kau - vi rhewèrîi - vi rhîâgürü - mörˆu véâ - vi nââbéé - pè vi nââbéé - vi wii - jâvia - vi jâvia nô - vi pè kau - vi rhewèrîi pâi béârî - ka vi puyo*, etc.

B1+ comme A2+ tels que **:** *pârâ vi 'apâgürü nô né Dö Névâ - pârâ vi 'apâgürü nô né mwâârö - pârâ vi 'apâgürü - na bâ tö müü na nô - nô i pârâ mwârua - nô i kaniaa - vi rhewèrîi pâi béârî - vi wii nô - ki pè mörˆu nô - pè mörˆu kwé - ki mörˆu nô - pé waké né pâi pa kau*

– **Les mythes d'origine**

A2+ *vi nimö - vi rhenô - néé* **-** *përëné - némwâârö - bèmuu - mörˆu - cî kani - pûû kaa rhavûû nô né...- pè mörˆu tëë nô*, etc.

B1+ comme A2+ tels que : *kétöné bwêiapâ - némwâ përëné - pârâ vi 'apâgürü - pûûê na ki töveà pârâ vi nimö xè paî dö névâ - pûû rhavûû ké tö véa pârâ némwâârö*

– **Tradition et coutume d'aujourd'hui**

A2+ *nô - yërë ka döwö - vi nimö - vi rhenô - vi béé - nô né vi béé - vi a'pâgürü - kââ ka dö kââ röi nô xè dö névâ*, etc.

B1+ comme A2+ tels que : *pârâ ké waa xinâ köiwa mörˆu xinâ- kitöné nô né névâ baayê mâ kitöné nô né névâ xinâ - pè mörˆu tëë kwé né mörˆu - pârâ vi a'pâgürü yè cî kani ka döwöö*

– **Agriculture biologique**

A2+ *marˆa - kaa marˆa - döwö - êê ara - dö êê ara - marˆa néjë - marˆa néjë rö ka di mâ ka mèrˆi*, etc.

B1+ comme A2+ tels que : *pârâ vi tâwai mâ pârâ ké waa rö nérˆiwâ xè Névâ Kau - vi tâwâi pârâ kâmö dö névâ rö ké û néjâwâ mwa mâ ké waa nexürü né mëu - pârâ kââ ka yaané vèki bwêê jë xinâ - kââ ka e vèki bwêê jë - waa tö rhûû bwêêjë - kââ ka e gèré waa ké waa tö rhûû jë*

– **Réhabilitation des sites miniers**

A2+ *kaa kî mwâné - jë - kaatö ka waa yaanè lamiini - kaa wakè - nâi tëë pârâ kêê - mörˆu wâni rö rua bwêêjë* - etc.

B1+ comme A2+ tels que : *pûûê ké yaané néjë - wakè ki nâii tëë pârâ kêê ki mörˆu tëë néjë - waa törhûû pârâ möru rö rua bwêê jë.*

– **Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques : vers une dématérialisation de la coutume**

A2+ ***p****ârâ a'pâgürü - pârâ uvarˆa - yërë xinâ - yërë xinâ köiwa mörˆu xinâ - ké pwa internet - pârâ kââ na waa internet - nô né névâ rö internet*, etc.

B1+ comme A2+ tels que : *pârâ kââ ré waa xinâ - pârâ êê gaamëë ka bwirˆi - waathörûû pârâ êê gaamëë*

– **Le mythe de Téâ kanaké**

A2+ *nô - nô né névâ - nô xè dö névâ - vi rhenô - vi nimö - pûû - vi a'pâgürü - vi rhîâgürü - néé - bèmuu - mörˆu - cî kani - vi tâwai,* etc.

B1+ comme A2+ tels que : *némwâ përëné - pârâ vi 'apâgürü - pûûê na ki töveà pârâ vi nimö xè paî dö névâ - pûû rhavûû ké tö véa pârâ némwâârö*

Grammaire A2+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

– La création lexicale
  - Créations de mots par compositions (emprunts calques) : *kârâ kapwa, kavi kada gwâ, mwâ vi rhövö,* etc.
  - (B1+) Emprunts amalgame (amalgame article + nom)

– Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes
  - Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  - *Göru* (1re personne duel inclusif), *gövu* (1re personne duel exclusif), *curˆu* (3e personne duel, eux d'eux).
  - (B1+) *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, nous deux et éventuellement d'autres), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, nous, mais pas toi), *gëve* (2e personne pluriel), *céré* (3e personne pluriel, eux).

– Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes
  - Ils s'emploient seul ou avec le marqueur *na* ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse**.**
  - *Göru* (1re personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, nous deux), *curˆu* (3e personne duel, eux d'eux).
  - (B1+) *Gèré* (1re personne pluriel inclusif), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif), *céré* (3e personne pluriel, eux).
  - Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets.

- Les pronoms personnels atones - COI / COD
  - Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément *(xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
  - *Ru* (1re personne duel inclusif), *xi-ru (*1re personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1re personne duel exclusif), *xi-vu* (1re personne duel exclusif, de nous deux, notre), *ĵu* (3e personne duel), *xi-ĵu* (3e personne duel, d'eux deux, leur).
  - (B1+) *Ré* (1re personne pluriel inclusif), *vé* (1re personne pluriel exclusif), *ĵé* (3e personne pluriel), *xé-ré* (1re personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1re personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xe-ve* (2e personne pluriel, de vous, votre), *xé-ĵé* (3e personne pluriel, d'eux deux, leur), pluriel inclusif et exclusifs : *ré, vé*
- Les pronoms personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)
  - *Göru* (1re personne duel inclusif, que nous deux), *wi-ru* / *wö-ru* (1re personne duel inclusif, que nous deux ne), *gövu* (1re personne duel exclusif, que nous deux), *wi-vu* / *wö-vu* (1re personne duel exclusif, que nous deux ne), *cuĵu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-ĵu* / *wu-ĵu* (3e personne duel, que eux deux, ne).
  - (B1+) *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, que nous), *gëve* (2e personne pluriel, que vous), *céĵé* (3e personne pluriel, que… ils, elles), *wè-ré* (1re personne pluriel inclusif, que nous ne), *wè-vé* (1re personne pluriel exclusif, que nous ne), *wè-ve* (2e personne pluriel, que vous ne), *wè-ĵé* (3e personne pluriel, que… ils, elles ne).
  - Seule la 1re personne du singulier a une forme particulière : *göi*. Les autres ont la même forme que les indices personnels indépendants : *gö, gèi, ce, gèré, göru, gëvë, göu, céĵé, cuĵu*.
- Les pronoms relatifs
  - *Ki*
  - (B1+) *Ré*
- Les numéraux
  - Le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö*, un homme.
  - Ordinaux
    - *Ka baayê, pè kaaĵu, pè kiriĵi, pè kavuè, pè kanii…* : rajouter le lexème *pè et ka* pour les ordinaux.
  - (B1+) Cardinaux
    - *Kaaĵu kâmö kâmö mâ pâĵöĵö kâmö* (2 × 20 × 20 + 10 × 20 = 1 000), *kaaĵu kâmö kämö mâ pâĵöĵö kâmö mâ kaaĵu kâmö kâmö mâ pâĵöĵö kâmö* (2 × 20 × 20 + 10 × 20 + 2 × 20 × 20 + 10 × 20 = 2 000)…
  - Il faut souligner qu'il est plus aisé de compter au-delà de mille avec le système à base de dix qu'avec le système de numération a'jië.
- Les marqueurs de l'interrogation
  - *Cèyé, ûĵû, wîrî, wê*
  - (B1+) *Wi* (l'éventualité, le doute, la crainte ; il s'amalgame aux pronoms personnels). *Ra* (rajoute à la question son alternative inverse).
  - *Wayé, yéya, töwè, nawê* ; les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè* : ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules *xi, ki, cè, yè*, auxquels ils se suffixent. *Ya* et *yé* se combinent à l'énoncé alors que *wé* et *wê* ne se combinent qu'à des locatifs.
- Les adverbes de lieu, temps, manière
  - Lieu : *tè*. Manière : *wanâwê, mwâĵâ*. Temps : *tâyè, tëë*
  - (B1+) Lieu : *möö, ye, tè*. Temps : *bwênii, tébwêniwiré, bwêvuè, bwêriĵi, gaaĵanii, gaaĵauĵu, gaaĵavuè*. Manière : *yaané, vèyaĵi*.
  - Certains lexèmes tel que : *é, vè, xâ* ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rö, mèè, möö, yte, tè*) pour indiquer une direction.
- Les pronoms démonstratifs
  - *A* / *â* celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; *ré* celui-ci / celle-là (près du co-énonciateur) ; *ni* celui / celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
  - (B1+) *iri* et *o* antéposés et combinables : utilisés dans les textes anciens (chants et récits). Ils structurent un énoncé présentatif, d'un type particulier, et des énoncés réponses (*Iri o paa ? O kâmö-a ?*)
- Les locatifs : spatiaux temporels
  - *Vi* + directionnel : *vi möö* en direction du nord (au bord de mer) ; *vi ye* direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'est ; *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
  - (B1+) *Rèi tèi, rèi-yé, tèi-yé : Tèi nékwénavo, Tèi céra… rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face, *ru* à l'intérieur de sans aucune ouverture.
  - Certains lexèmes tel que : *é, vè, xâ* ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rö, mèè, möö, te, tè)* pour indiquer une direction.
- Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical
  - *Vidù* chacun, chaque ; *röi* tout entièrement, quel qu'il soit ; *virù* équivalent.
  - (B1+) *böĵi*, pluriel, quelques, quelques-uns ; *röi* tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie.

- Les marqueurs de haut degré
  - Le marqueur *koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif.
  - (B1+) Le marqueur *koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif. Peut être combiné avec le lexème *yè*.
  - Le marqueur *dè* : réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe.
- Les prépositions
  - *Wa* : pour, à, après, quelqu'un ou quelque chose. Marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.
  - (B1+) *Rai* combiné à *ké* renforce l'idée de préférence.
- L'expression du but
  - L'expression de la proposition du vœu : *ki göi möfu !*
  - (B1+) *Né* **:** le syntagme formé avec *né* indique la destination (exemple : *kaa né loto*), le but (exemple : *baiké né kwijèi).* Ils comportent nécessairement un terme faisant référence à un inanimé.
- Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes
    - Déterminé : *tapërë-a, tapërë-ré, tapërë-ni* (utilisation des pronoms démonstratifs, *a* proche du l'énonciateur, *ré* proche du co-énonciateur, *ni* éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
    - (B1+) Indéterminé : *céfé rhau* (totalisateur) *ma' na pâfâ* (pluralisateur) *pwêê kêê.*
    - Déterminé : utilisation des cardinaux *kaaru, karifi, kavuè, kani…*
    - Indéterminé : *Ø na ara na kamo.*
  - Le syntagme prédicatif
    - Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.* / Indéterminé : *gö ara, gö kâmö*
    - *Dèxâ, rhau, rha* sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal) .
    - (B1+) Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.*
    - Indéterminé : *ma* précède *möké*. L'indéterminé et la simultanéité peuvent coexister dans un seul énoncé.
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *Xafa* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.
    - (B1+) *I, wa, xafa*
- Les marqueurs de localisation
  - Le locatif temporel : *tèi*
  - (B1+) Les autonomes : *gaarau, gaarani, gaarariri, gaaravuè…* - Les locatifs déterminés : *nai, xei, röi* - Les locatifs temporels : *rèi, tèi, xèi*
- L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*
  - (B1+) Emploi de la troisième personne, *cufu* (eux-deux)

Syntaxe

- La phrase
  - Exclamative : *aiva ! Gè wê dè uaau !*
  - (B1+) Injonctive : *ki gèi dè bâ möfö !*
- La subordonnée complétive
  - Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö bafi ki gè töpwêfê nyab* !
- La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - *Tèi*, *rèi* (simultanéité des actions), *baayêfi, xè* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions), *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
    - (B1+) *Pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Na pûû na, êfê*
    - (B1+) *xèi ki*
  - De but
    - *Cèki, vèki*

Repères linguistiques - LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, documentaires, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : ils repèrent des mots clés, identifient des informations simples, les mettent en lien et établissent ainsi des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots proches du français** et **familiers** pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En cours de LVC en seconde, pour progresser en expression orale, il est essentiel de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité des élèves à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes simples, mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :
  Céfé pâfi ké vi köyö rö mwâyupèci na pâfâ o'yafi xè A'jië. Na wii kétöné pâfâ vi köyö. Na wii na vi rhèè kwé, vi jexai balô, vi rhau böölì, mâ vi dèi volé.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :
  Néé nya wè Javidùù. Gö pâröfö na mâ rhaaxâ nédöö xi-nya. Gö kaafu pâriè-nya. Néé xi-ru na Maatayö mâ Yoanâ. Néé pevaa xi-nya na Yvô mâ néé pâni xi-nya na Lùlù. Gö kâmö xè mwâcifi rö Bwaa. Gèvé môru rö Numéa. Na wakè rö lamiini na Maatayö. Na wakè rö lopitali na Yoanâ.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés :
  Nô-â wè nô né mie. E vi nââ mie na ki ârè na déxâ kâmö, mâ tèi vi öyö, mâ pèimé. E vi nââ mie na ki wi baree vi pè o yafi. Mie wè na kââ ka dö kââ rö möfu i pâi xè dö névâ. Na tö kwé pè pöi pâfâ mwââfö. Na yèri mie rö bee névâ mâ Ile des Pins. Na ûfû bafee rö pâfâ néyi.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents :
  Bwêêwé, léwé, négowé, dèè, é vè ria, é vè rua, é gaamëë, é dara… Tèi pâfâ nédö wânii, gö vi na Oudjo. Na ee yè-nya na ki ka konâ rö-i mâ tö rhûû pâfâ mwâ ka baayê mâ. Nédö-a bafee, gö vi tâfi ké vi na Néyi.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :
  Kaa baayê / böfi / tèi nédèè / mâ pè cowa…
  Kaa baayê gö vi na mwâ yu pèci. Böfi tèi nédèè, gö yè mâ vi na ka wakè. Pè cowa ki wakè, gö ka pwayèfi mwârua tö névâ rö Nékwé. Na wê diyëë / Na wê waa rha pèèmèèxa mâ rha léé / Pèèmèèxa na ki vi na mwâ yupèci ! / Na pwa rèi deeyëë…Gèré vâderedi pâröfö na mâ kafifi né kaafu miili pâröfö na ma kafifi / Céfé rhavûû yu pèci rèi pèkaafu nédaa né maayi
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives :
  Na e yè nya na ki dèi volé mâ rhau' böölì / Na da bafi ö rhe-ré. / Na wê dö né e / Îî na dö né e / Rhe ka dö e vèki nya wè… / Gö rhî vè e waciö ka müü / Na wê dö e auu…
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :**
  - ajouter un élément : *baayê, tèi nédèè, pè cowa, tèi, rèi*
  - illustrer : *ûfû ketre ceitun*
  - exprimer une opposition : *aè ngo*
  - exprimer la cause par juxtaposition : *wè* (*na yèri-e wè na pèii)*
  - exprimer la conséquence : *na waa na, na pûû na, xèi, êfê… / Pè cowa ki*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche :
  Gö bafi kâi mëu ! / Gö bafi kwé / Gö bafi kufu / Gaafa, gèré yè vi na ka wakè / Nédaa xinâ gèré yè tö pwêfê nô na Bao !
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse :
  Wè ra bâöbwé ? / Na ki rha bâöbwè… Na dö yafi aau na wi-a / Gö tâ néxâi na pâfi ki ûû rö wêê rhëë taa-a

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à leurs camarades, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
  Géi mi xè wè ? | Jië na vi tânéxâi-ve rö nô né vi köyö ? | Ki yé na da wii ki-i müřü | Jë pèèmèèxa gè kuřu ? | Réé, gèré vi nawè (réé)?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir.
  Pè pèci xi-i ! | Cïï kaié xe-ve ! - Pëëři Jië ékařaé ? | Tö pwêřê ! | Tâmâ rua ! | Cuè ria ! | Vâřâ pèci-ve !
- **Demander des nouvelles et réagir simplement :**
  Äriké-ve ? na e ? Âriké-i ? Gè dè möřö ? | Üü na e, ëi vè kau yè-i. Aè gèi âriké-i ?
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu
  Gö pëëři ki… ? | Na pâři… ? | Na da pâři… ? | Kâyâi târi… | Na wii na târi… | Na da wii na târi…
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
  Üü ! Na e na vi tâ néxâi-xi ! Bwa na e ! Üü Gènya baree ! Bwa ! Na da pâři ! Bwa gènya baree ! Gö viö.
- **Épeler** des mots.
  Gö êrê vè yari… | Nùméro né vao xi-nya wè… | Gè mâ kâyaî mi vao yè-nya rèi lâdi…
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :
  Na êřê jië ? Gè tânéxâi jië ?Gëve dè avâri ? | Gö pèëři, ké gëve tëvë vè yaři ? | Gö pèëři, ké gëve pâgüřü ? Gö pèëři, ké gëvë pugèwè rö mêřê'a a'jië ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.**
  Âriké, gaařa, |, gö dö pèyaři nya, | gèré mâ vi javirù rèi… | göu mâ mi rèi… | Gèré mâ gaařa yawi ! | Kwa karèè ! | Ëi vè kau yè-ve…
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
  Gëve tâři rha pèèmèèxa | Waa tö rhûû-ve ! | Gëve pè cowa kââ-a ! Na pwa rha vao ! | Na pwa rha nô ! Na wii rha nô !…
- Utiliser des verbes de **perception.**
  Rhûû | Tö rhûû | Yejîî | Paxè | Pwêřê | Tö pwêřê | Borheře | Borhêê.
  Gö da pwêřê rha kââ ! Gëve wé tö rhûû ?
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
  Na êřê nô né… | Nô né… | Pè êřê véa pèci… | Némèè pècî… | Tö ka rhaavû | rhâ kâa ka pwa | böři pè cowa
- Exprimer des **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers :
  Gö kièo | Gö dö pixê | Gö mêřê ; Gö baři wâyö, Na pâri ki nââbéé-e | Na da rhîagüřü.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. :
  Vi rhë wè na rhavûû ré 10h rö laaméri, na yèři pè urhii vèki pâi mâ powè döwö. Pèèmèèxa diyëë wè pèèmèèxa né ki vi na mwâyupèci. Na wi na rha loto, na mâ kai pâřâ kamö yè baři vi na-i. Na vi xè névâ rö Thù rèi mélöö âtu.

Outils linguistiques - LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée en LVB par exemple : à partir d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative. Pour rendre les objets d'étude accessibles, on veille à proposer aux élèves des supports de natures très variées.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Prosodie

En raison de sa structure phonétique, l'apprentissage de l'ajië offre l'occasion aux élèves d'exercer leur appareil phonatoire et de pratiquer de nouvelles intonations. En effet, ils vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma | maa ; Auu | aau ; Lö : löö. Ces exercices prédisposent les élèves à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

Phonologie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot. L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

- **Les voyelles**
  - Les voyelles nasales brèves : / â /, / ê /, / î /, / ô /, / û /
    Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole)
- **Les consonnes**
  - Les labiales vélarisées : / pw /, / mw /. Les apicales : apicale flap continue / r̂ /, apicales fricatives : / rh /
- **Rythme : l'accent de mot**
  - Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les liens de parenté dans la société kanak**

A1+ *Pevaa- nyanya- o'yaŕi -pâdi -pâriè - kaniaa - péniaa - örökau i mwâârö -vi a'pâgüŕü - néducé - néduacé - népaböŕu- népalèmui - népamara - néduöŕö - néparii - népavèné - nédualèmui - néduaëŕi - népâöŕö* - etc.

- **L'égalité filles-garçons**

A1+ *Vi a'pâgürü - vi wi wakè - ka virù - yëŕë - vi rhîâgüŕü - vi tâŕi - târi - - ka vi puyo - vi wii wakè – wêêgoo*, etc.

- **Les rites de passage**

A1+ *mèè bwênii - pèja - pâŕâ vi 'apâgüŕü - aé aé - rhe - vi kâvéâi - pâi - pâgüŕü - uvaŕa - lèèwi - vi kwé*, etc.

- **Les relations entre les classes d'âge**

A1+ *vi pè kau - vi rhewèŕii - vi rhîâgüŕü - möŕu véâ - vi wii nô - vi pè kau - o yaŕi - wi dowa - bwè dowa - wi pâriè - paxani - wi pâdii - pâdii - bwè pâriè - bwè pâdii*, etc.

- **Les mythes d'origine**

A1+ *vi nimö - vi rhenô - néé - pëŕëné - némwââŕö - névâ - möŕu - jë - néjë - rhe - bèmuu- ba - néxö - gwêwè - vâŕâ*, etc.

- **Tradition et coutume d'aujourd'hui**

A1+ *yëŕë i kâmö - câwâ - nô - nô xè dö névâ - möŕu - uvaŕa - bèmuu,* etc.

- **Agriculture biologique**

A1+ *jë - bwêêjë - êê ara - mèèdeewi - rhëë - pwêê kêê - kaa maŕâ - döwö - nédöwö - pèè - néxüŕü némëu,* etc.

- **Réhabilitation des sites miniers**

A1+ *gwêêwè - jë - néjë - bwêê jë- pâŕâ pôŕômökau - wakè - kaa wakè - kêê - rhëë - rheevâ,* etc.

- **Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques : vers une dématérialisation de la coutume**

A1+ *ödinatë - vao - pötèŕè - uvaŕa - vi kâvèâi - nô - ké yu - mwââŕö - internet - câwâ ka yaané - yëŕë ka yaané - êrê véa,* etc.

- **Le mythe de Téâ kanaké**

A1+ *vi rhenô - pûûê - vi nimö - bèèmu - uvaŕa - mwââŕö - bêêjë - rhee - mëu - gwêwè - néé*, etc.

Grammaire A1+

Morphologie

- La création lexicale
  - Emprunts (amalgame article + nom) : *lapéé, lapudèri, la mèrii, dibëë.*
- Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes
  - Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  - *Göu* (2e personne duel vous deux), *cuŕu* (3e personne duel, eux deux).
- Les pronoms personnels toniques
  - Toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur *na* ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.
  - *Göu* (2e personne duel, vous deux), *cuŕu* (3e personne duel, eux deux).

- Les pronoms personnels atones - COI / COD
  - Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
  - *U* (2e personne duel, vous deux), *xi-u* (2e personne duel, de vous deux / votre), *fu* (3e personne duel, leur, eux deux), *xi-ru* (3e personne duelle, d'eux deux / leur).
- Les pronoms personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)
  - *Göu* (2e personne duel, que vous deux), *cufu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-u* / *wö-u* (2e personne duel, que vous deux), *wè-fu* (3e personne duel, que eux deux), *ki*
- Les numéraux
  - Le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö,* un homme.
  - Cardinaux : *rha kâmö, kaafu kâmö, kaafu kamö mâ paföfö… kanii kâmö…*
- Les marqueurs de l'interrogation
  - *Wayé, yèyé, töwè, röwè, xèwè, tâii*
- Les adverbes de lieu, temps, manière
  - Lieu : *tö, ra, mèè*. Manière : *aau, wifi, mâ.* Temps : *xina (kina), réé.*
    Xinâ et réé peuvent se combiner pour accentuer l'action dans le temps.
- Les pronoms démonstratifs
  - *Ni* celui / celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
- Les locatifs
  - *Rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
- Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical
  - *Duwê (peu), pôfô, rhau (*totalisateur), *böfi* (prélèvement d'une quantité discrète)
  - *Rha, rhau, déxâ* apparaissent aussi bien dans un contexte nominal que dans un contexte verbal.
- Les marqueurs de haut degré
  - *Dè, dö. Dè* et *dö* peuvent se combiner. Ils renforcent la valeur de l'action.
- Les prépositions
  - *Xafa* marque une participation ou une identification complète entre les deux termes qu'il unit : il se traduit par "ensemble" ou "avec".
- L'expression du but
  - *Cèki, vèki* sont ont distribution complémentaire et servent à exprimer le but.
- Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical
    - Le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes
    - Déterminé : *tawa wiè (Ø), mwâ xi-nya* (utilisation des pronoms personnels atones : COI / COD) *ka mi, rha pwêê kêê mi…*
    - Indéterminé : *rha mie bwêrê, rha mwâ kau, pârâ buké mil, rhëê pixé…*
  - Le syntagme prédicatif
    - Déterminé : gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè. / Indéterminé : gö ara, gö kâmö
    - *Dèxâ, rhau, rha* sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *I* reliant un verbe et un complément *na bara I loova*. *Rai* sert à comparer, à extraire un élément d'une classe. *Wa* marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.
- Les marqueurs de localisation
  - Spatiaux : *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
- L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*
  - Emploi de la troisième personne, *cufu* (eux-deux »

Syntaxe

- La phrase
  - Injonctive ou impérative : *ki gèi dè bâ möfö !*
- La subordonnée complétive
  - Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö bafi ki gè töpwêrê nya*

- La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - *Pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Na waa na*
  - De but
    - *Cèki, vèki*

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première représente une étape décisive dans l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège et consolidées en seconde. Elle amène les élèves à accentuer leur maitrise raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique a'jië, se complexifient davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les comprendre et à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, les élèves, fort de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Au moyen des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'informations simples et de mise en relation des éléments dans le but de les reformuler. Les élèves sont également conduits à s'appuyer sur des règles acquises précédemment afin d'assurer une bonne correction de l'expression écrite. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

Cet axe explore la construction des identités individuelles et collectives et la manière dont les échanges, tant culturels que sociaux, influencent la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les pratiques, les rites et les interactions sociales participent à la définition de l'identité kanak et à son dialogue avec d'autres cultures, dans un monde globalisé.

Objets d'étude possibles

- La naissance dans le monde kanak (conseillé en LVC)
- Le deuil kanak

Axe 2. Diversité et inclusion

Cet axe explore comment la société kanak intègre la diversité et favorise l'inclusion à travers ses pratiques culturelles et sociales. Il s'agit d'analyser les mécanismes d'inclusion et de tolérance au sein des communautés, ainsi que l'influence de la diversité.

Objets d'étude possibles

- La prise en charge de la personne en situation de handicap
- Le métissage et les mariages interculturels en Nouvelle-Calédonie

Axe 3. Art et pouvoir

Cet axe explore comment l'art, en tant que moyen d'expression, interagit avec le pouvoir et la société. Il s'agit d'analyser comment l'art kanak reflète, questionne et influence les dynamiques sociales, politiques et culturelles, et comment il devient un vecteur de revendication et de reconnaissance identitaire.

Objets d'étude possibles

- La création artistique contemporaine kanak et les enjeux de la société.
- Mélanésia 2000, festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Cet axe explore les défis environnementaux auxquels la société kanak est confrontée et les réponses qu'elle apporte grâce aux innovations scientifiques et aux savoirs traditionnels. Il s'agit d'analyser comment la communauté kanak allie traditions et technologies modernes pour faire face à ses responsabilités envers la nature et les générations futures.

Objets d'étude possibles

- Le dérèglement climatique
- Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable (conseillé en LVC)

Axe 5. L'être humain et la nature

Cet axe explore le rapport profond et indissociable entre l'être humain et la nature dans la culture kanak. Il s'agit de comprendre comment la nature est perçue, non seulement comme une ressource mais aussi comme un élément fondamental de l'identité et de l'existence, influençant les pratiques sociales, spirituelles et économiques.

Objets d'étude possibles

- La vision kanak de l'océan
- La vision kanak du lien à la terre (conseillé en LVC)

Axe 6. La mission de Do Neva

Fondée en 1903 par le pasteur Maurice Leenhardt, la mission de Do Neva a joué un rôle central dans la rencontre entre la culture kanak et l'enseignement chrétien. Elle a contribué à la scolarisation des jeunes kanak, tout en bouleversant les formes traditionnelles de transmission. Cet axe explore comment ce lieu a façonné des trajectoires individuelles marquées par le croisement des cultures. Il interroge aussi la place de Do Néva dans l'émergence d'une parole écrite kanak, entre foi, savoir et mémoire.

Objets d'étude possibles

- Do Néva, une école au cœur des mutations historiques de la société kanak
- Boesou Eurijisi, premier écrivain kanak

Repères linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée en primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et amènent les élèves à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant de les entrainer à la réception orale et écrite en développant encore leurs connaissances culturelles. Les élèves accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur différents indices (lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre,

ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteurs en réaction à un article ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*méâmöfu, mèèpèmaa*) et la dérivation (*névâ, népanöfö néjaumé*) pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des **modes ou temps composés** – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances

culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est également primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.
Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	**B1+**
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour souligner la logique interne du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** manière détaillée des personnes / des objets / des lieux. *E vi nââ mie na ki ârè na dèxâ kâmö, mâ tèi vi öyö, mâ pèiimé, mâ vi pè o yaîi. Na dö kââ yè pâi dö névâ na waa na na tö kwé pè pöi pâîâ mwââîö. Na yèri mie rö bee névâ mâ*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *E vi nââ mi na ki ârè na déxâ kâmö, mâ tèi vi öyö mâ pèiimé, mâ vi pè o yaîi. Na pôîô na kétöné mie. Na bâ tö*

Iles des Pins. Na ûrû baree rö pârâ néyi.

– **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques.

Boyoa, néé nyâ wè Ioane Pûrû. Gö rha kâmö mâ pârörö na mâ karîri nédö xi-nya. Gö börî möru rö névâ rö Waawiiluu, gö naipwa rö mwâ yu pèci xè Dö Névâ. Gö kâmö yarî i örökau rö névâ rö Nékwé.

– **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer.

Tébwêninii (nédaa baayê mâ), Gèvé a'pâgürü ké rhîâgürü pârâ pûûkêê mâ bârâwê ka da virù. Gö törhûû pârâ mürü ka da virù na pârâ ga xé-rê. Bwêêvârâ-ré na dö paxè wêênénââ nyâ. Gö börî rhîâgürü ké dö kââ ké yè waatörhûû pârâ êê néjë mâ êê nérhëë xé-ré mâ gö tânéxâi gö yè viru rö léwé pârâ wakè vèki ké waatörhûû névâ rèi cèréé gö yè wê vi a mwârâ tëë.

– **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

Paul na tö néjêrê Ioané mâ Yvon. Yon na tö é dara né Yean. Na tö bwêêwé taapërrë na péci. Na tö é vè ria né loto na loova. Na taa vè mi na mwâyupèci…

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

- Chronologie : *baayê / kaa baayê / Börî / mâ / Pè cowa*
- Antériorité, postériorité **:** *baayêrî ké / tèi nédèè ké*
- Simultanéité : *aè / arrèè*
- Moment précis : *céréé / nédaa-ré / na ki*
- Durée *: cêmè rèi / cêmè rua / cêmè*

– Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).

Gö méarî pârâ kâmö ka pèii wè na da wii vi nââbéé mâ vi méarî. Céré tö rharî, na da wii béé tö -rê ? Na dö yéé na wêênénâ xi-nya.

– Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

Gö tânéxai, na dö kââ nô-ré. / Vi tânéxâi, wè na dö kââ nô-ré. / Vè ki nya wè na dö kââ nô-ré. / Gö da pè ö kââ-â, gö rhî vè e déxâ. / Gö rhîâgürü kââ gè barî êrê aè gö tânéxâi… / Na dö kââ na vi tânéxâi -xi aè…

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

Tö rha ékarae, na e ké yè pugèwè nô né vi a'pâgürü rö mwâyupèci cèki e vi na ké nââ vi a'pâgürü, tô dèxâ ékarae, na e ké yè waa törhûû vibarî xi pârâ kâmö ré nââ vi a'pâgürü rö mwâyupèci xè Dö Névâ.

– Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir.

Gö barî waa rha vi kâvèâi kauu vèki nédaa né « festival Calédonia ». Kaa baayê, gö yè a'yè pârâ kâmö ka wakè rö nô né vi béé cèki céré nââbé-ré. Börî tèi nédèè, gö yè a'yè pârâ poriyi cèki cèrê waa tö rhûû-ré rèi ö nédaa né vi javirù. Pè cowa gö yè pâbirî pârâ kâmö ka kwé mâ rhee cèki cèrê…

vèa na mie ka wii na rha gwâ-ê, kêê ka é pa rèi börî, mâ rha karö-é ka tö-i na yù mâ rha böömèè-è. Na tö kwé pè pöi pârâ mwâârö.

– (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels.

Présentation cadre formel : Boyoa, néé nyâ wè Maaria Pûrû. Nêrê nyâ wè ké yè waatörhûû pârâ êê gaamë mâ rö mwâ kaa wakè xi-nya. / Âriké ! Gènyâ, wè Maaria. Gö wakè rö né ké waatörhûû pârâ êê bwêêjë, börî na wê mwâ ké wakè nyâ röi. Gö dö viorro wè gö javirù vèrî-i !

– **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

Tèi mâ pè karirî nédö, gö köyö-vi rö rha bwêêvârâ tö léwé pârâ néirîwâ kau tö Kalédöni. Na dö e yè-nyâ pârâ êê bwêêjë mâ êê nérhëë wânii rö léwé névâ-ré. Tèi pârâ nédaa raa-ré né ké vârâ-vi, gèvé börî wê pwa rö rha kaa tö ka wii na mââyöö röi, rha névâ ré na wii na pârâ pûûkêê ka dö béârî ré cérréé ûrû ka viyëi pârâ vinimö ka wê béârî…

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

Na tö pörö mwâ na kaa cuè, rö é dara né méömwâ. Na tö néjêrê mwâ na taapërrë. Na tö xè rua né taapërrë rha mwârhëë. Céré tö pwânurî né taapërrë na pârâ yèèyi, börî céré tö pwarra wêêyorro.

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

- Chronologie : *baayê / kaa baayê / Börî / Tèi nédèè mâ / Pè cowa*
- Antériorité, postériorité **:** *baayêrî ké / tèi nédèè ké*
- Simultanéité *: aè / arrèè*
- Moment précis *: céréé / nédaa-ré / na ki / tèi céra / tèi céréé*
- Durée : *cêmè rèi / cêmè rua / cêmè / cêmè rua rèi*

– ***Exprimer*** et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

Gö tânéxâi êrê na e ké yè wakè xè katövèmwâi rai ké yè taa. Wakè xè katövèmwâi na nââ târâdâ rö wakè mâ na waa cèki wii pèèmèèxaa xé-ré tè vârâ e rö wêyê. Aè, na ki gèré wakè tè taa na waa cèki pöi e wakè vèâ mâ ké yè pè vârâ e wakè vèrî börî béé-ré. Na dö kââ ké yè pwayèrî rha kaviga, aè vèki-nyâ, wakè rö târâdâ na e.

– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

Ka baayê wè, na e ki gèré törhûû vèâ nô ka yaané baayêri pèèméexaa. Börî, gèré yè pârî ké tëvë rö mwâné. Gèré mâ pè cowa rö ké vi ru rö mwâ i kaniaa baayêrî vi uyu wi ka béârî-ré.

– Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Gö tânéxâi na dö e ké tö pwêrê-ré êê nô aè na yaané ki tëvë pârâ kâmö wè na wii vi rhîa… Na ki gö a'i e mêrê' a, gö yè pârî ké nââ vi a'pâgürü rö mêrê a ' a'jië rö ö Névâ.*	*Vi barî xi-nyâ wè ké yè pètömâ rha kaa tö vèki pârâ ba dowa wânii. Böri mwâ-ré na nââ yè-ré pârâ wakè vèki ké a'pâgürü vi kwé, vi rhe mâ vèki yërë dönévâ. Gö tânéxâi gö yè wakè vèri pârâ mwâyupèci ré tö névâ cèki gö yè pèrivèa mwâ-ré mâ rhèè mi pârâ ba dowa na-i. Baayê léé nédö, gö yè nââ e pârâ mwâné mâ rhavûû pârâ wakè né ké yè pètömâ mwâ-ré.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *Na ki gè a'pâgürü e nô né ké pwa Nérhûû gè böri pè yexèvè e pârâ pèci-i. / Na ki gè pè yexèvè e pèci-ré, gè mâ cëi rha mwâné.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Gö dö méarî-i pârâ kâmö ka pèii. Cérê da nââ béé-ré na pârâ mwâârö xé-ré. Na böri da wii tëë na vi méarî mâ vi nââbéé mâ ké pè kau -ré. Na dö yèè na wêênénâ xi-nya. Gö köö…* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. – Corrélation entre une action et ses conséquences (cause et effet) : *Pa a'pâgürü ré törhûû tâyè pârâ pèci xé-ré cérê cëi pwêê pârâ wakè xé-ré ka e rèi cèréé. Na kwa rèi cèréé na rhavûû vi rhe, aè pârâ kâmö cérê da bë cèki pwêrê.* *Pârâ kâmö ré bë tâyè na e na e na karö-ré mâ êê gwâ-ré.*

Interaction orale et écrite, médiation

En première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent, en des termes courants ou imagés, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et les compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.

Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue a'jië), sur des sujets d'ordre général ou personnel.

Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue a'jië) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. • Fréquence : *kaniwî, tâyè* *Gè waa tâyè ?* • Degré : *Tâi* *Na tâi kétöné nédaa xinâ ?* – Mesure *: kaniwî, dââwa, dâ* *Kaniwî pèèmèèxaa na yè pè ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Na yè e naki gëvë wââtöthûû pâîâ rhee xé-ré cèki e na möîu-ré . / Waa törhûû pâîâ rhee xé-ré na mâ waatörhûû xé-ré ! Üü ! Gö mâ waatörhûû -îé cèki e möîu nya. / Gö pëëîi ki gëvë yaamaiwaa o nô ré wè na pugèwè vi yëîë i kâmö dö névâ.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. • Demander l'autorisation : formel / informel *Gö pëëri, pèci-ré… ? / Na pâîi ké waatörhûû pâîâ êê nô ré gè yu ? / Ka aîii ké vi rhîa. Koa yè èè kwâvâîâ xi -nya, gö mâ pè vi.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Gè avâîi aè na e ké a'pâgüîü ké pwa nerhûû wè pâîâ vi nimö xé-ré… / Gè da avâîi röi kétöné pâîâ êê bwêêjë aè… / Gö rhîâggüîü vi tânéxâi-xi aè gö tânéxâi na e ki waatörhûû pâîâ yëîë xé-ré wè na pugèwè vi möru xé-ré.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Gö da mâ rhiâgüîu, na pâîi ké êîê tëë ? Gèi baîî êîê jië ? Jië gèi baîi êîê ? Pugèwè rö mêîê'a… ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Na ki gè êîê na e na nédaa xi, jië ré waa ké e na nédaa xi ? / Gè êîê gè köyö-vi rö ka pôîô névâ. Gè pâîi ké tëvë rö rha bwêêvâîâ-i ré paxè-i ? / Gè tëvë rö rha vi baîi ré gè waa rèi nédö ka baayê, gè pâîi ké êîê rèi yé mâ tö ji ékaîaé ? / Na ki gè pâîi ké pugèwè rha kââ rö ékaîaé-ré, jië ré gè yè waa ?* – Donner des **conseils, des consignes ou** des **ordres** de **manière adaptée** en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir *Gö pètôi-ve ki gëve kâvètövâ rha wakè ka e baayê ké yè êîê xe-ve nô xe-ve. / Na ki gè baîi ké e pèci-i, gè yè wakè rèi pâîâ nédaa wânii, mâ rha ka yaîi rèi pâîâ nédaa-vi. Kâyâi mi wakè xe-ve baayê vâderedi mèlöö mâ törhûû e ké gëve köiwaa pâîâ mââyöö ré tö léwé émail.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. • Demander l'autorisation : formel / informel *Gö pâîi ké pè kwâvâîâ xinâ rhêrè. / Gö pëëîi ki gëve pâîi ké nââ kwâvâîâ xi nya vèki ka véâ ? / Na ki gè baîi gö pâîi ké nââbé-i ké waathörûû pâîâ lèèwi xé-îé vèki cî kani ka döwa. / Na e gè pâîi ké pè öridinatëri xi-nyâ vèki yu pâîâ vi tânéxâi vë ?* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. • Demander d'expliquer son point de vue *Gö da tâwai e jië na vitânéxâi-i. Gè pâîi ké êîê yè nyâ ki yé gè tânéxâi ûîû-ré ? / Gè pâîi ké êîê e jië na kââ ré gè baîi êîê ? / Gö rhiâgüîü e jië na vitânéxâi-i, aè gö da köiwaa nô-i wè…* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. *Gè êîê pè a'cëi ka e-ré na yè e, aè gè pâîi ké yu vè avâîi ki yé*

adapter son propos à l'interlocuteur en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

Boya / Böyu / Âriké / Ëi vè kau vèki / Ëi / Gö pëëî ké… / Na pâî ké… / Gö pèyaî nya wè…

– **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

• Relancer une conversation :

Gè êî ê, êî ê na e yè-i ké vâî â, jië-ré pâî â névâ gè törhûû ? / Gè êî ê, êî ê, na e yè-i ké uö, jië-ré gè baî i uö ? / Na ki gö rhîâgüî ü e, gè baî i êî ê… / Na ki gö vâî â e, gè pwayèî i kétöné ké waa né-é wè… / Na tâîî ké waa xi-i ? Gè yè waa tâîî ?

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**

Kaa baayê, gèré törhûû pèèmèèxaa né vi javirù. Böî i tèi nédèè gèré ya vèâi rö mwâ kaaniaa ka péî i pâî â lèèwi-ré. Böî i pè cowa, gèré vi na ka nââ rö mwâ ka pèii mé.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

Gö vi oî o wè na tö vèa wi pâmaî a-nya. Rha vi rherhî ka dö e vèki nya. Cèré pwa mi cèki gèré waa vi yaxö vèki-e.

Gö da vi oî o wè na pèi wi pâmaî a-nya. Vi rherhî ka yaané. Na böî i pwa gaaî a vèki vi yuu.

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

Na éî é nô né pa vi rhe, vi vi kwé, pâî â vi nimö mâ pâî â êê gaamë xé-î é. Pâi xè Wailu wè céî é vi na ka péî i vèa rö Névâ Kau rèi novâbe.

na e vèki nô-a ? Gè êî ê na e na pè wakè-ré wè na wê vâî â e baayê mâ, aè gè pâî i ké nââ yè nyâ rha pè virù ka dö kââ ? Gè êî ê na yè bèi na pâî â pè urhii, aè gö da törhûû e na tâi kétöné vèâ. Gè pâî i ké êî ê jië ré waa cèki virù na duö vitânéxâi-ré ?

– Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

Âriké ! Gö tânéxâi êî ê na e na vitânéxâi-i, aè na yè e ki göru tëvë e röi cèki göru törhûû vèâ böî i ékaî aé ré göru pâî i ké waa e tëë. / Gö rhîâgüî ü vitânéxâi-i, aè na yè e ki göru törhûû böî i ékaî aé. Gè tânéxâi jië ? / Gö ëi yè-ve vèki vitânéxâi xe-ve, mâ gö baî i êî ê yè-ve dèxâ vitânéxâi baî ee ré tö gwâ nyâ, na ki vèki-ve.

– **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

Na e, gè pâî i ké êî ê yè-vé baî ee rö kââ ré gè baî i êî ê ?Böî i, na ki gö rhîâgüî ü e, gè baî i êî ê gèré yè törhûû e tëë gèré yè tâi ké yè waa xé-ré baayê ké yè rhavûû xé-ré. Böî i radèè köré, jië ré gèré yè waa radè ?

– Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

Baayê, gèré mèyè jië na pâî â vi baî i xé-ré vèâ. Tèi nédèè, gèré viwii pâî â wakè köiwaa pâî â vitâwai-ré vidù. Böî i, gèré adâ pâî â nédaa né wakè cèki gèré pè kau pâî â nédaa né léé pâî â wakè xé-ré vèâ. Pè cowa, gèré vijavirù vèâ cèki gèré pè cuè e wakè xé-ré.

– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée.

Gö tâpêê rha vipaa köiwaa pâî â möî u i pâi pa pèii ka da virù ré dè mâ vèî i-vi. Gö dö méaî i pâî â kâmö ré, dé mâ pèmöî ö-rè, céî é dé mâ tö rhauadè. Kétöné möî u xé-î é na dö paxè nyâ. Gö pèmöî ö nyâ ké yè wakè baî ee vèki ké nââbé pa bwêêpë rö möî u xé-î é

– **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier.

• Dans le domaine de la santé et du bien-être

"Vèki e xi kaî ö i pâî â kâmö ka pèii ré, na e ki gèré waatörhûû -î é mâ nââbéé -î é, na mâ e möî u î é. Böî i, gèré a'pâgürü yè-î é na ki waa êê ka pâî i, ka gödiwi vèî i pwêêkêê, dö êêara, mâ böî i deewi céî é e vèki êê kaî ö kâmö. Böî i ké bë tâyè, ûî û ké vâî â rha kâmö na mâ pâröî ö pèèmèèxa rèi rha nédaa-vi, céî é pètôi-ré ké pè kau pâî â mââyöö-ré na pâî â kâmö ré wakè vèki pâî â kâmö î é.

Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En première, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue, attendue aux niveaux B1 et B1+ du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Prosodie

En raison de sa structure phonétique, l'apprentissage de l'ajië offre l'occasion aux élèves d'exercer leur appareil phonatoire et de pratiquer de nouvelles intonations. En effet, ils vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma / maa ; Auu / aau ; Lö : löö. Ces exercices prédisposent les élèves à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

Phonologie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot. L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

- **Les voyelles**
  - Consolidation des voyelles nasales brèves : / â /, / ê /, / î /, / ô /, / û /
    Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole)
  - Consolidation des voyelles nasales longues : / îî /, / üü /, / êê /, / ââ /, / ôô /
    Cîî (ouvrir), *müü* (cru), *kêê* (arbre), *mââ* (mâcher), *nôô* (la voile)
- **Les consonnes**

B1
Palatale nasale : / ny / à consolider. Vélaire nasale / ng / à consolider.
B1+
Vélaire labialisé orale : / kw / à consolider. Vélaire labialisé semi-nasale / gw / à consolider

- **Rythme : l'accent de mot**
  - Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La naissance dans le monde kanak**

B1 *Tö vèa - lèèwi - pawiřè - êê nô - meře - népanöřö - pè urhii - o yaři - kaniaa - pevaa - nyanya - niaa - vi méaři* - etc.

B1+ comme B1 tel que : *méâmöřu - mèèpèmaa - na kau mâmâ na ko-e - pa tewö - pèè kwâ - câwâ vigâřâ - pâ béé niaa / pâ vi niaa*

- **Le deuil kanak**

B1 *Jöde - jèdo - lèèwi - pawiřè - vi vaa - êê nô - mie bwêrê - né jamèřè - néjaumé - pa tewö - pèè mé - vi pö - pèè vi pö* - etc.

B1+ comme B1 tel que : *kařöti - kařöö bwêê - mèèbênii - mie ka gë i jöu wâ - mie kûřûmé - némwâ bwêê - pâ vâřâ - pâ wêê bwêê - pâ kavûû bwêê - wêê vi vaa - câwâ vigâřâ - jâ pwêê kwé - ka néti mâ ka néba-ré - pâ kaaniaa - pâ pûû pèmöö*

- **La prise en charge de la personne en situation de handicap**

B1 *vi nââbéé - kétöné nô né kâmö ka pèii xinâ - uvařa - nô né névâ - nô xè dö névâ - ké vi vi wii wakè - pè wakè né pâřâ kâmö - pâřâ târi i kâmö - mwââřö - vi rhiè pâřâ kâmö ka pèii - ké nââbéé kâmö - ké nââbéé kâmö ka pèii*-etc.

B1+ comme B1 tel que : *kétöné yëřë xinâ i pâřâ kâmö - ké pè kau pè wakè né pâřâ kâmö xè dö névâ - kétöné ké waa né xinâ rö yëřë i kâmö névâ…*

- **Le métissage et les mariages interculturels en Nouvelle-Calédonie**

B1 *Pâlè - o yaři - pâřâ kâmö yaři - yèèvù - ka pwêêdi - ka kau - néparii aři - ké vi wii wakè rö nô né névâ - nô né vibéé*, etc.

B1+ comme B1 tel que : *kitöné nô né viöyö xinâ - kitöné ké vi a'apâgüřü - mèyè ké vi e möřu rö névâ - mèyè ké vi e möřu rö névâ cèki gèré möřu vè rhaaxâ. Naki wi na virhîaa, é böři mèyè ké yéri virhîaa.*

- **La création artistique contemporaine kanak interroge la société actuelle et ses enjeux**

B1 *ké vi a'pâgüřü vi rhe mâ vi kwé - yëřë ka baayê mâ yëřë xinâ - vi rhenô - vi nimö - ké rhaavûû ké waa pâřâ vi a'pâgüřï rö nô né vi kwé mâ vi rhe mâ böři kââ - pâřâ vi köyö*, etc.

B1+ comme B1 tel que : *pâřâ kââ gèré waa cèki gèré waathörûû pâřâ gaamëë xé-ré, pâřâ vi kwé, pâřâ vi rhe… pâřâ ërëwaa rö möřu i kâmö xè dö névâ - pâřâ yëřë ka döwöö rö kétöné möřu xé-ré pâi xè dö névâ - pâřâ kâmö ré nââ gaamë xé-řé - pâřâ gaamëë i pâi pa vi rhe, pâi pa vi kwé, pâi pa vi pa - pâřâ ka vi rhe - pâřâ ka vi kwé -ka vi pa*

- **Mélanésia 2000, festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak**

B1 *ké vi a'pâgüřü vi rhe mâ vi kwé - yëřë ka baayê mâ yëřë xinâ - vi rhenô - vi nimö - ké rhaavûû ké waa pâřâ vi a'pâgüřï rö nô né vi kwé mâ vi rhe mâ böři kââ - pâřâ vi köyö*, etc.

B1+ comme B1 tel que : *pâřâ kââ gèré waa cèki gèré waathörûû pâřâ gaamëë xé-ré, pâřâ vi kwé, pâřâ vi rhe… pâřâ ërëwaa rö möřu i kâmö xè dö névâ - pâřâ yëřë ka döwöö rö kétöné möřu xé-ré pâi xè dö névâ - pâřâ kâmö ré nââ gaamë xé-řé - pâřâ gaamëë i pâi pa vi rhe, pâi pa vi kwé, pâi pa vi pa - pâřâ ka vi rhe - pâřâ ka vi kwé -ka vi pa*

– **Le dérèglement climatique**

B1 *ké kau déé - kwa ka kau - kwa ka kau pwami köiwa kayâ kau -ka mèȓi kétöné ké pugèwè vi nédaa - kétöné nédaa xinâ - ké waathörûû möȓu rö bwêêjë - kââ ka e vèki bwêê jë - waa tö rhûû jë - kââ ka e gèré waa ké waa tö rhûû jë*, etc.

B1+ comme B1 tel que : *ké waathörûû pâȓâ êê bwêêjë - ké waatörhûû névâ rö ékaraé néjë mâ nérhëë*

– **Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable**

B1 *kêmöȓu - ké nâi tëë pâȓâ kêê - kââ ka yaané na waa na kâmö - ké yaané rhëë - ké waathörû rhëë - pûûê ké yèȓi rhëë - A'i möȓö vèki wakè rö ki waathörû rhëë*, etc.

B1+ *pâȓâ kââ ka yaanè vèki rhëë - kitöné ki waathörû rhëë - kââ ka yaané na waa na rhëë vèki pâȓâ döwö - ki tuö tëë pâȓâ kêê rö névâ - ki e möȓu pâȓâ gwêêwè -*

– **La vision kanak de l'océan**

B1 *pâȓâ vi 'apâgüȓü - vi wii - ké waathörû nérhëë mâi - ké waathörû nékwiè - nô né névâ - nô xè dö névâ - vi pè kau - pè kwâ - pâȓâ möȓu tö léwé nérhëë mâi - nékwiè pûû möȓu -rhee - êê kwâânâ - mwâ i rhee*, etc.

B1+ *vi a'yè mâ vi rhîâgüȓü röi nérhëë mâi - pûû ké pugèwè vi kitöné nérhëë mâi - pûû ké pugèwè vi kitöné möȓu rö nérhëë mâi - Yëȓë ka döwö ké waa köiwa möȓu xinâ*

– **La vision kanak du lien à la terre**

B1 *pâȓâ vi a'pâgüȓü - vi wii - pè kau - vi pè kau - maȓa - döwöö - uvaȓa - néȓêê i pâȓâ kâmö - kaa maȓa - rhee - rheewaa- bèmûû - bwêêjë pûû möȓu*, etc.

B1+ comme B1 tel que : *kwé né möȓu - vi rhîa rö nô né néjë - tâ néxâi kaatö i pâȓâ bèmûû mâ pâȓâ mwârua - ké waathörûû kaatö i pâȓä bèmûû mâ pâȓâ bwêêa mwâ.*

– **La mission de Do Néva**

B1 *Vi a'pâgüȓü - vi nimö - vi nââbéé - nérhûû - a'pâgüȓü ké yu - pè tömâ nô né nérhûû - mwa yu pèci - uvaȓa i nérhûû*, etc.

B1+ comme B1 tel que : *nô né nérhûû - dönévâ, mwâ vi a 'pâgüȓü vèki pâȓâ naipwa mâ pa bwêrê - ké pwa nô né nérhûû rö nô né névâ - pè vi nââ gaamë rö ékaraé nô né nérhûû - vi javirù rai pâȓâ naipwa mâ pâȓâ kâmö névâ.*

Grammaire B1 / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

– La création lexicale
  • Emprunts amalgame (amalgame article + nom)

– Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  • *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, nous deux et éventuellement d'autres), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, nous, mais pas toi), *gëve* (2e personne du pluriel, vous deux), *céȓé* (3e personne du pluriel, eux).

– Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes.
  • Ils s'emploient seul ou avec le marqueur *na* ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.
    ○ *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, nous deux), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, nous deux), *céȓé* (3e personne du pluriel, eux).
  • Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets

– Les pronoms personnels atones - COI / COD.
  • Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
    ○ *Ré* (1re personne pluriel inclusif, nous deux), *vé* (1re personne pluriel exclusif, nous mais pas toi), *ȓé* (3e personne pluriel), *xé-ré* (1re personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1re personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xé-ve* (2e personne pluriel, de vous, votre), *xé-ȓé* (3e personne pluriel, d'eux deux, leur).
    ○ (B1+) Pluriels inclusif et exclusif : *ré, vé*

– Les pronoms personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)
  • *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, que nous), *gëve* (2e personne pluriel, que vous), *céȓé* (3e personne pluriel, que… ils, elles), *wè-ré* (1re personne pluriel inclusif, que nous ne), *wè-vé* (1re personne pluriel exclusif, que nous ne), *wè-ve* (2e personne pluriel, que vous ne*), wè-ȓé* (3e personne pluriel, que… ils, elles ne).
  • Seule la 1re personne du singulier à une forme particulière : *göi*. Les autres ont la même forme que les indices personnels indépendants : *gö, gèi, ce, gèré, göru, gëvë, göu, céȓé, cuȓu*.

- Les numéraux
  - Le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö,* un homme. La numération en a'jië se compte sous base 5, sous base 10, sous base 20. Néanmoins il faut souligner qu'il est plus aisé de compter au-delà de mille avec le système à base de dix qu'avec le système de numération a'jië.
  - Cardinaux : *kaaſu kâmö kâmö mâ pâſöſö kâmö* (2 × 20 × 20 + 10 × 20 = 1 000), *kaaſu kâmö kämö mâ pâſöſö kâmö mâ kaaſu kâmö kâmö mâ pâſöſö kâmö* (2 × 20 × 20 + 10 × 20 + 2 × 20 × 20 + 10 × 20 = 2 000)…
- Les marqueurs de l'interrogation
  - *Wi* (l'éventualité, le doute, la crainte ; il s'amalgame aux pronoms personnels). *Ra* (rajoute à la question son alternative inverse).
  - (B1+) *Ya* et *yé* se combinent à l'énoncé alors que *wé* et *wê* ne se combinent qu'à des locatifs.
  - *Wayé, yéya, töwè, nawê :* les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè ;* ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè ;* auxquels ils se suffixent. *Ya* et *yé* se combinent à l'énoncé alors que *wé* et *wê* ne se combinent qu'à des locatifs.
- Les adverbes de lieu, temps, manière
  - Lieu : *möö, ye, tè.* Temps : *tébwênii, tébwêriſi, gaaſanii, gaaſauſu, gaaſavuè.* Manière : *yaané.*
  - (B1+) Lieu : *tè* + directionnel. *É + vè* + directionnel. Temps : *tébwêniwiré, tébwêvuè.* Manière : *vèyaſi*
  - Certains lexèmes tels que : *é, vè, xâ*, ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux (*rua, ria, rö, mèè, möö, ye, tè*) pour indiquer une direction.
- Les pronoms démonstratifs
  - *Iri* et *o* antéposés et combinables : utilisés dans les textes anciens (chants et récits). Ils structurent un énoncé présentatif, d'un type particulier, et des énoncés réponses (*Iri o paa ? O kâmö-a ?)*
  - (B1+) Utilisation de *iri* et *o* dans un énoncé complexe.
- Les locatifs : spatiaux temporels
  - *Rèi tèi, rèi-yé, tèi-yé* : *Tèi nékwénavo, Tèi céra… rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face, *ru* à l'intérieur de sans aucune ouverture.
  - (B1+) Lieu : *vi* + directionnel *rua, ria, rö, mèè, möö, ye, tè.* Temps : *tèi nékwénavo, tèi céra.*
- Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical
  - *Böſi*, pluriel, quelques, quelques-uns ; *röi* tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie.
- Les marqueurs de haut degré
  - Le marqueur *koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif. Peut être combiné avec le lexème *yè.*
  - Le marqueur *dè* réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe.
- Les prépositions
  - *Rai* marque la comparaison.
  - (B1+) *Rai* combiné à *ké* renforce l'idée de préférence.
- L'expression du but
  - *Ki,* l'expression de la proposition du vœu : *ki göi möſu ! Ké* particule actualisant une réalité.
  - (B1+) *Né :* les syntagmes formés avec *né* indiquent la destination (exemple : *kaa né loto*), le but (exemple : *baiké né kwijèi*). Ils comportent nécessairement un terme faisant référence à un inanimé.
- Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes.
    - (B1+) Déterminé : utilisation des cardinaux *kaaru, kariſi, kavuè, kani… ;* indéterminé : Ø
  - Le syntagme prédicatif
    - Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.*
    - Indéterminé : *ma* précède *möké.* L'indéterminé et la simultanéité peuvent coexister dans un seul énoncé.
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *Wa, xaſa*
  - Les syntagmes imbriqués
    - *Ré, ka*
    - (B1+) *Cèki, vèki*
- Les marqueurs de localisation
  - Les autonomes : *gaarau, gaarani, gaarariri, gaaravuè…*
  - Les locatifs déterminés : *nai, xei, röi*
  - (B1+) Les locatifs temporels : *Rèi, tèi, xèi*
- L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*
  - Emploi de la troisième personne, *cuſu* (eux-deux)

Syntaxe

- La phrase
  - Injonctive : *ki gèi dè bâ möfö !*
- La subordonnée complétive
  - Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö baf̂i ki gè töpwêrê nya*
- La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - *Rèi* (simultanéité des actions), *xè*, *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Xèi, ki*
  - De but
    - *Cèki, vèki*

Repères linguistiques - LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves apprenant l'a'jië en LVC à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils s'entrainent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En première, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder à la discrimination auditive et aussi pour étayer une expression orale en développement. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. L'écrit prend des formes très simples, mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  Tèi pâ̂â nédaa ké tâmui, pâ̂â o'yaî̂i xè A'jië wè céré a'pâgüî̂ü pâ̂â vi nimö vèî̂i pâ̂â pai kau.
- **(se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Böyu, néé nya na Yvône. Gö bwè mi xè névâ A'jië. Néé mwââî̂ö xi-nya na Pûî̂û. Gö rha kâmö xè mwâcîî̂i rö Néjéwâ rö ékaî̂aé Waawiiluu. Gö pâröî̂ö mâ kanii nédöö xi-nya.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.
  Yawi mâ na wi na rha kaniaaxi-nya gènya mâ mwârua xi-nya, göru vi na ka waatörhûû -ê mâ waa ki e êê ara. Na möru rarhî rö umwâ xi-e. Na kâmö ka pèii, na da wi béétö xi-e
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
  Pöî̂ö, ria, baayê, baayêî̂i, rö, léwé, é vè rua, é vè ria, é vè, ru… Tèi pâî̂â nédö wânii, gö vi na Oudjo. Na ee yè-nya na ki ka konâ rö-i mâ tö rhûû pâî̂â mwâ ka baayê mâ. Nédö-a baî̂ee, gö vi tâî̂i ké vi na Néyi.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
  Kaa baayê / böî̂i / tèi nédèè / mâ pè cowa…
  Kaa baayê gö vi na mwâ yu pèci. Böî̂i tèi nédèè, gö yè mâ vi na ka wakè. Pè cowa ki wakè, gö ka pwayèî̂i mwârua tö névâ rö Nékwé.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
  Vèki nya, na ki wii rha péii mé, é böî̂i pâî̂i ki rhûû pâî̂â vi kwé né möî̂u i kâmö ka mé.
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
  Gö tânéxâi na e pâî̂â êê gaamë xé-ré tö ékaî̂aé pâî̂â vi nimö, pâî̂â vi kwé mâ pâî̂â vivaa vèki cî kani ka döwa…
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
  - ajouter un élément : *baayê, tèi nédèè, böî̂i mâ pè cowa, tèi, rèi…*
  - illustrer : *ûî̂û…*
  - exprimer une opposition : *aè*
  - exprimer une concession : *aè*
  - exprimer la cause par juxtaposition : *wè (na yèri-e wè na pèii)*
  - exprimer la conséquence : *na waa na, na pûû na, xèi, êî̂ê…*
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
  Ki tö pwaré na a'avui i pâî̂â béému-ré ! / Gö pèèri, go yè waatörhûû pâî̂â êê gaamë xé-ré… !
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.
  Êî̂ë Vi tânéxâi -xi ? / Gö tânéxâi… / Vè ki-nya : vè ki nya nô-â, wè, nô né… Na ki gè da… / Na ki pâî̂i…

Interaction orale et écrite, médiation

En première, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou au professeur et pour exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

- Attirer l'attention pour prendre la parole.
- Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
- Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
- Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
  Wê, Wayé, Xiyè, wîrî, wi, yèyé, cèyé, kiyé, xiya, kiya… : Gè tëvë xiyé ? | Gè ka' wayé ? | Gèi wîrî ? | Gè bëi cèyé ? | Gè bâ tuuri yèyé ? | Kiyé gèi kui kêmöru ? Xiya na loova-ré ? | Pèci xiya ? | Kiya na mwâ-ré ?…
- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
  Tëvë vè kau ! Nâvui rua köwi-ve ! | Göu wakè vè rhaaxâ ! | Koa ara yigömi ! | Gëvë cîî kaié xe-ve ? | Gèi nââbé pâ béé-i ! | Yu rö tabolo !
- **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
  Vi pëëfi, Kâyâi târi… | Na wii na târi… | Na da wii na târi… | Vi na ka… ? | Gè vi na tabolo cèki gèi yu ladaati ? | Gö ya pè afii yè-ve ki… | Ka afii.
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
  Na pâfi | Na da pâfi | Ka afii | Ka é ya pè afii
  Gö bâfi | gö da kâyâi târi | Gö viö
  Onomatopées exprimant le dégout, le refus, la surprise… : Kéa ! | Wéé ! | Öö ! | Â !
- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
  Na êfê jië ? Gè tânéxâi jië ? Gëve dè avâri ? | Tëvë vè yafi ? | Gö pèëfi, ké gëve pâgüfü ? Pugèwè rö mêfê'a a'jië ?
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
  Âriké ? | Âriké-vé ? : Âriké-i ? | Vâfâ mi xè-wè ré ? | Ëi yè-ve… | Ëi yè vi tânéxâi… | Cèré, gö yè wê viamwâfâ tëë na gènya | Gö tânéxâi éfé gö yè mâ köyö mi tëë rè kâ néjêfê afii-ré… | Gö pëëfi ki…
- **Relancer** par des questions simples non développées.
  Jië na néé-i ? Gè möfû röwè ? Jië nédö xi-i ? Na wii ki-i pâdi mâ pariè ? Na e yè-è pâfâ bwêrêwèè ? Jië rhe na e vè ki-i ?
- Utiliser toute la gamme des verbes de perception.
  Rhûû | Tö rhûû | Yejîî | Paxè | Pwêfê | Tö pwêfê | Borhefe | Borhêê.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
  Baayê… | Tèi nédèè… | Böfi… | Mâ… | Pè cowa.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
  Gö viofo… | Gö dö vi ofo… | ki e… | Ki yaanè… | Gö cêrhö… | Gö rhôê…
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  Vi rhë wè na rhavûû ré 10h rö laaméri, na yèfi pè urhii vèki pâi mâ powè döwö. Pèèmèèxa diyëë wè pèèmèèxa né ki vi na mwâyupèci. Na wi na rha loto, na mâ kai pâfâ kâmö è bafi vi na-i. Na vi xè-i rèi mélöö âtu.

Outils linguistiques - LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Prosodie

En raison de sa structure phonétique, l'apprentissage de l'ajië offre l'occasion aux élèves d'exercer leur appareil phonatoire et de pratiquer de nouvelles intonations. En effet, ils vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma | maa ; Auu | aau ; Lö : löö. Ces exercices prédisposent les élèves à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

Phonologie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot.
L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

- **Les voyelles**
  - Les voyelles nasales brèves : / â /, / ê /, / î /, / ô /, / û /
    Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole)
- **Les consonnes**
  - Labiale vélarisée semi-nasale : / bw /. Apicale semi-nasale : / d /. Palatale fricative : / y /. Vélaire fricative : / x /
- **Structure syllabique**
  - Trisyllabes tels que *néjana, öfökau,* tétrasyllabes comme *kavivèdaa*, etc.
- **Rythme : l'accent de mot**
  - Mot d'une syllabe : la syllabe est accentuée sauf si c'est un article ou un pronom personnel.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La naissance dans le monde kanak**

A2 *o yaîi ka yaîi - o yaîi - duacèrè - néduacèrè - nô né névâ - mwâârö - mèè péma - kaniaa - niaa - lèèwi - tö véa na déxâ o yari - o yaîi ka ârhè - mie*, etc.

- **Le deuil kanak**

A2 *mie -péii mé - bèmûû- tââ - mwâârö - pé kau -rheewaa - kaniaa - lèèwi - niaa - mie mèèpéma - nô né névâ - nô*, etc.

- **La prise en charge de la personne en situation de handicap**

A2 *vi nääbéé - tö vè rhaaxâ - möru vè rhaaxâ - mwâârö - pè kau - rheewaa - uvaîa - vi wii - vi wii wakè*, etc.

- **Le métissage et les mariages interculturels en Nouvelle-Calédonie**

A2 *mwâârö - vi öyö - nô né névâ - rheewaa - pè kau - mie -kaniaa - lèèwi - vi nââbéé - vi béé - vivaa - duawè -vi pöi,* etc.

- **La création artistique contemporaine kanak interroge la société actuelle et ses enjeux**

A2 *pârâ vi kwé - pârâ vi rhénô -pârâ vi nimö - êê pa - uvaîa - pârâ vi rhe - nô né névâ - vi wii*, etc.

- **Mélanésia 2000, festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak**

A2 *nô né névâ - uvaîa - vi wii - vi kwé - vi rhe - vi javirù - vi jana - êê pa*, etc.

- **Le dérèglement climatique**

A2 *nédaa - karèè - mèèxa - bwêêjë - jë - kwa - kwa kau - pixê - kièo- kayâ - mèîi*, etc.

- **Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable**

A2 *Gwêêwè - bwêê dè - néxö - kêê - bwêêjë - jë - nékêê - nérhexa - néiîiwâ - wêê rhëë - kaa pwé i rhëë - kèîi - kui - kêmöîu - méjaîa kâmöîu*, etc.

– **La vision kanak de l'océan**

A2 *Nérhëë mâi -nékwiè - êê kwânâ - éwâ -kwiè - êê maa- mwâârö - kâ néti - kâ néba - uvaŕa - kwâ - kaŕavaa - pwaŕawiè*, etc.

– **La vision kanak du lien à la terre**

A2 *Bwêêjë - mwâârö - pûûê - nô né névâ - mwâ - wakè - kâ néti - kâ néba - uvaŕa - Jë - vi tâwai*, etc.

– **La mission de Do Neva**

A2 *Nérhûû - naipwa - mwâ aŕii - wakè - o yaŕi - vi a'pâgürü - mwâârö - mwa yu pèci - vi tâwai - pâŕâ gaamëë -*, etc.

Grammaire A2

Morphologie

– La création lexicale
  • Créations de mots par compositions (emprunts calques) : *kâŕâ kapwa, kavi kada gwâ, mâ vi rhövö,* etc.

– Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  • *Göru* (1re personne duel inclusif), *gövu* (1re personne duel exclusif)

– Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur *na* ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.
  • *Göru* (1re personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, nous deux).

– Les pronoms personnels atones - COI / COD. Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
  • *Ru* (1re personne duel inclusif), *xi-ru* (1re personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu* (1re personne duel exclusif), xi-*vu* (1re personne duel exclusif, de nous deux, notre).

– Les pronoms personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)
  • *Göu* (2e personne duel, que vous deux), *cuŕu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-u* / *wö-u* (2e personne duel, que vous deux ne), *wè-ŕu* (3e personne duel, que eux deux),

– Les numéraux : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö*, un homme.
  • Cardinaux : *rha kâmö, kaaŕu kâmö, kaaŕu kamö mâ paŕörö… kanii kâmö…*
  • Ordinaux : *Ka baayê, pè kaaŕu, pè kiriŕi, pè kavuè, pè kanii…* : rajouter le lexème *pè* pour les ordinaux

– Les marqueurs de l'interrogation
  • *Cèyé, ûrû, wîrî, wê*

– Les adverbes de lieu, temps, manière
  • Lieu : *möö, ye*. Manière : *aau, wiŕi, mâ, mwârâ*. Temps : *xinâ, xërë*.

– Les pronoms démonstratifs
  • *A* / *â* celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; *ré* celui / celle-là (près du co-énonciateur) ; *ni* celui / celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).

– Les locatifs : spatiaux temporels
  • *Vi möö* en direction du nord (au bord de mer) ; *vi ye* direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'est ; *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mè*è de l'autre côté de l'eau, en face.

– Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical
  • *Vidù* chacun, chaque ; *röi* tout entièrement, quel qu'il soit ; *virù* équivalent.

– Les marqueurs de haut degré
    ○ Le marqueur *Koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif.

– Les prépositions : marqueurs introducteurs de syntagmes compléments.
  • *Wa*, pour, à, après, quelqu'un ou quelque chose. Marqueur introducteur de syntagme complément du syntagme prédicatif.

– L'expression du but
  • *Cèki, vèki*

– Les types de syntagmes
  • Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes.
    ○ Déterminé : *tapërë-a*, *tapërë-ré* (utilisation des pronoms démonstratifs, *a* proche du l'énonciateur et *ré* proche du co-énonciateur)

- Le syntagme prédicatif
  - Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.* / Indéterminé : *gö ara, gö kâmö, na kau,* etc. *Wi-ré* (utilisation des pronoms démonstratifs, *a* proche du l'énonciateur et *ré* proche du co-énonciateur) *wè na kâmö bwè.*
  - *Dèxâ, rhau, rha* sont des déterminants qui apparaissent aussi bien dans le syntagme prédicatif (contexte dit verbal) que dans un syntagme complément (contexte dit nominal)
- Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
  - *Xaŕa* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.
- Les syntagmes imbriqués
  - *Ki ké*

– Les marqueurs de localisation
  - Le locatif temporel : *rèi*

– L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*

Syntaxe

– La phrase
  - Exclamative : *Aiva ! Gè wê dè uaau !*

– La subordonnée complétive
  - Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö baŕi ki gè töpwêrê nya*

– La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - *Tèi* (simultanéité des actions), *baayêŕi* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Êŕê*
  - De but
    - *Cèki*

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La classe terminale représente pour les élèves l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage au travers duquel ils ont pu acquérir, consolider et approfondir des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles variées qu'ils mobilisent pour produire des raisonnements et des discours toujours plus articulés et nuancés. Amenés à accentuer encore leur maitrise raisonnée de la langue étudiée, les élèves sont en mesure de gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique a'jië, se complexifient toujours davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent également s'entrainer à varier les registres de langue et de discours et à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant l'idée principale, les idées secondaires et les exemples. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, à l'instar de la LVB, le niveau B1 est visé en fin de terminale, au moins partiellement. Les élèves, forts de deux ans d'apprentissage, s'appuient sur des compétences consolidées ainsi que sur des savoir-faire construits en LVA et LVB, qu'ils sont capables de transférer. Par le biais des axes culturels, ils approfondissent leur compréhension de l'espace a'jië et consolident leur maitrise de la langue et de son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets

pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'éléments significatifs et de mise en relation. Les élèves s'appuient alors sur l'identification d'indices culturels, paratextuels et de champs lexicaux. En expression, ils recourent à des connecteurs et à des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence à leur propos. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte, d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

Cet axe explore la distinction et l'interaction entre les espaces privés et publics dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les dynamiques sociales, les rôles et les pratiques coutumières influencent la perception et l'organisation de ces espaces, et comment ces notions évoluent face aux changements contemporains.

Objets d'étude possibles

- L'entrée des femmes et des jeunes dans l'espace public aujourd'hui (conseillé en LVC)
- De l'habitat ancestral à l'habitat tribal et urbain, comment la société kanak intègre-t-elle les notions d'espaces public et privé ?

Axe 2. Territoire et mémoire

Cet axe explore le lien entre le territoire et la mémoire collective dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment certains lieux et évènements marquent la conscience collective et participent à la transmission des valeurs et de l'identité. L'étude des lieux de mémoire permet de saisir l'importance de la relation à la terre et aux récits qui façonnent l'histoire et l'identité kanak.

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Koo wé joka, la Place de la paix à Nouméa
- La disparition de la Monique

Axe 3. Fictions et réalités

Cet axe explore la frontière entre l'imaginaire et le réel dans la culture kanak. Il s'agit d'analyser comment les récits, les croyances et les figures marquantes influencent la perception du monde et structurent l'identité kanak. L'étude des fictions et des réalités permet de comprendre la place des mythes et des personnages emblématiques dans la construction de la mémoire et de la culture contemporaines.

Objets d'étude possibles

- Le monde invisible (conseillé en LVC)
- Figures du passé et icônes modernes kanak

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Cet axe explore comment la communication, sous diverses formes, est essentielle pour transmettre et préserver la culture kanak. Il s'agit d'analyser les différents modes d'expression et leur adaptation aux contextes traditionnels et modernes. L'étude des formes et des enjeux de la communication permet de comprendre comment la langue et les pratiques oratoires s'ajustent aux besoins de la société kanak contemporaine.

Objets d'étude possibles

- Les types de discours en fonction des cérémonies coutumières
- La création lexicale en langue a'jië

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Cet axe examine l'impact des mondes virtuels sur la citoyenneté et l'identité collective en Nouvelle-Calédonie. Il s'agit d'analyser comment la société kanak, notamment la jeunesse, utilise et interagit avec les technologies numériques pour exprimer son identité et participer à des dynamiques citoyennes. Cet axe explore également les défis et les risques associés à l'ère numérique.

Objets d'étude possibles

- Une identité kanak véhiculée par les réseaux sociaux
- Le cyberharcèlement et sa prévention dans la société calédonienne

Axe 6. La commune de Bürai (Bourail)

Cet axe explore la richesse patrimoniale, culturelle et naturelle de la commune de Bourail, en tant que territoire marqué à la fois par l'histoire coloniale, la présence kanak, et les dynamiques économiques contemporaines. Il s'agit d'analyser comment certains lieux emblématiques, tels que Deva ou la baie des Tortues, reflètent les tensions entre préservation de l'environnement, valorisation du patrimoine culturel et historique, et aménagement touristique. Cet axe permet aussi de réfléchir à la manière dont les espaces naturels sont perçus, utilisés et transmis dans la culture kanak.

Objets d'étude possibles

- Le domaine de Deva (conseillé en LVC)
- La Baie des Tortues et la Roche Percée

Repères linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et de développer des stratégies de compréhension plus variées et efficientes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite tout en développant encore leurs connaissances culturelles et leur compréhension des espaces de langue a'jië. Pour anticiper et structurer leur recherche d'informations, ils mettent en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée. Les élèves accèdent ainsi au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) et sont en mesure de distinguer ce qui relève de l'information et de la prise de position. Ils s'appuient également sur différents indices (lexicaux, culturels, stylistiques, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et peuvent comprendre l'implicite. Enfin, ils s'entrainent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur structuré en nuançant son propos ;
- répondre à une requête en exprimant ses arguments de façon nuancée et constructive ;
- rédiger une synthèse détaillée et argumentée en s'appuyant sur plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) en respectant le ton et l'intention de l'auteur ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, des éléments implicites d'un document ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse en nuançant son point de vue et en utilisant des exemples.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration

chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront encore enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert, parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent alors varier les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention, parler « à la manière de » en s'inspirant de documents vus en classe. Plus particulièrement à l'écrit, les élèves sont amenés à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale et idées secondaires illustrées par des exemples. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** es registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : *Êê pa tö vèa rèi 26 yuin 2022, wè kaaƒu kâmö, néé-ru na Jean Marie Tjibaou mâ Jacques Lafleur. Cuƒu vi nâânévâ rö névâ xé-ré na waa mâ na wii vi paa, vi rhai kuwa mâ vi caa mâ böƒi kââ ka yaanè vèki névâ.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Boyoa, xinâ gö vi oƒo wè gö yè pèrivèa yè-ve rha êê pa wè béâƒi Jean-Marie Tjibaou mâ Jacques Lafleure. Kaaƒu kâmö ka dö kââ vèki névâ xé-ré. Cuƒu vi nâânévâ mâ rö névâ rö ékaƒaé pâƒâ kâmö dö névâ mâ pâƒâ kâmö pwâgara. Ëi vè kau yè-ru vèki wâkè xi-ru.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées : *Tèi nédö ka baayê, gö wê vi rö névâ rö Wailu vèri mwâ yu pèci xi-nya cèki gèré a'pâgürü pâƒâ vi câwâ i kâmö névâ. Tèi rha nédaa na wii rha béâƒi xè névâ ré, na vi yëi kitöné pâƒâ kaveƒe i pâƒâ mwâârö. Na a'pâgüƒü yè-ré, pâƒâ rhee ré wè céƒé vi pè kau-ré na waa na pâƒâ rhee wè céƒé waatörhûû pâƒâ mwââƒö-ƒé. Na dö kââ vè ki-ƒé pâƒâ kaveƒe-ƒé, pâƒa rhee-ƒé…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *Jean-Mari wè déxâ kâmö xè gwâ névâ., rö néiƒiwâ*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Kaa tö néé na « Ko wé jo ka » na tö Névâ rö Numéa. Wè kaaƒu dui ka vi némèè, déxâ na Jean-Marie Tjibaou aè déxâ na Jacques Lafleur. Du kâmö-a wè cuƒu vi nâânévâ wè cuƒu törhûû êƒê na dö taané na nô rö ékaƒaé pâƒâ kâmö xè dö névâ mâ pâƒâ kâmö pwâgaƒa.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *Tèi nédaa xinâ, Pâ Kaavèâi, gö yè pèrivèa yè-ve rha êê pa wè béâƒi Jean-Marie Tjibaou mâ Jacques Lafleure. Cuƒu wakè rö ékaƒa la politique mâ cuƒu gaamëë rö pâƒâ vitëvë. Du kâmö-a wè cuƒu vi nâânévâ mâ vèki ba ré möƒu rö Kalédoni. Cuƒu pè tömâ nô né « les Accords de Matignon-Oudinot » vèƒi béaƒi Michel Rocard. Ëi vè kau yè-ru ki wakè xi-ru.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés : *Tèi nédö ka baayê, gö pwêƒê rha vi rheewaa né vi yè' néxö. Pâƒâ vi rheewaa né yè' néxö mâ pâ âvii, pâƒâ yêƒê, wè céƒé yè dè köiwa wiƒi kwéyë rö mèèbwênii : pâƒâ éwâ, êê ara,*

Tiendanite rö névâ Kalédoni. Kâmö xè dönévâ, na mi xèi mwââřö Tjibaou mâ na dèxâ rai pâ pèèrë ré batiyi-řé rö névâ rö Hienghène, rèi nédö 1965.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :
  - Chronologie : *baayê / kaa baayê / Böři / mâ / Pè cowa*
  - Antériorité, postériorité **:** *baayêři ké / tèi nédèè ké*
  - Simultanéité : aè / ařèè
  - Moment précis : *céréé / nédaa-ré / na ki*
  - Durée : *cêmè rèi / cêmè rua / cêmè*
- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse) :

  Xinâ wè na yéé na wêê nénââ naki gèré tânénui pâřâ vi nimö mâ pâřâ vi rhénâ xé-ré. Gö dö pè yaři nya na waa ba dowa céřé da waathörûû pâřâ êê gaamë xé-řé.
- Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre

  Gö tânéxai, na dö kââ pâřâ vi némö xé-řé. Aè xinâ cî kani ka döwa céřé da bařı waathörûû pâřâ êê gaamë xé-řé.
- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief :

  Tö rha ékařaé, na e ké yè pugèwè nô né vi a'pâgüřü kwâ kau ka é bwiři néé na « La monique » rö mwâyupèci cèki céřé tâwai na ba dowa . Tö dèxâ ékařaé, na e ké yè waa törhûû pâřâ vi nimö i kâmö névâ .
- Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir :

  Gö tânéxâi êřê na e naki gèré waathörûû nô né névâ, vi nimö xé-řé, vivaa xé-řé. Na e naki gèré yamaiwaa pâřâ êê gaamë xé-ré rèi pâřâ nédaa ka yè pwa mi wè na pugèwè vi möru mâ yërë i kâmö dönévâ.
- Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques :

  Gö tânéxâi na dö e ké tö pwêřê-ré nô né vi tëvë rö lapolitik aè na yaané ki tëvë pâřâ kâmö -ré wè céřé dé vi vërë ré tëë mâ a'ju-řé tëë.

yöméré, pè cowa mèèbwênii na ké-řé wê piyöö xâ tù véiné mâ tèuřu-ré i böři dee kêê mâ böři kâřâ kêê. Na böři wé cowa na vi rheewaa na wê rhau mö röi na pâřâ wêê ya i pâřâ vâřâ yêřê. Céřé böři wê öi ubwé mè, rhowââ, bwiře, köörö, yeřee pwâyee, yeřee jôô.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

  Jean-Mari wè déxâ kâmö xè gwâ névâ., rö néiřiwâ Tiendanite rö névâ Kalédoni. Kâmö xè dönévâ, na mi xèi mwââřö Tjibaou mâ na dèxâ rai pâ pèèrë ré batiyi-řé rö névâ rö Hienghène, rèi nédö 1965. Tèi nédèè na vi na Névâ Kau céki a'pâgüřü mâ rhiâgüřü pâřâ êê gaamë tö ékařaé mwâ yu pèci néé na Ecole Pratique des Hautes Etudes rèi nédö 1968 cêmè rèi nédö 1970.
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :
  - Antériorité : *baayê, tèi pâřâ nédaa ka baayê, na wii, baayê ké, na ki mâ.*
  - Postériorité : *tèi nédèè, na böři, tèi dèxâ nédaa, rèi céréé, rhaavûû ré, radè, böři.*
  - Concomitance : *arèè, tèi céréé, tèi ökâré, céra, tèi céra, rèi céra*
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

  Pâi mâ pâô döwa, céřé da waathörûû pâřâ êê gaamë xé-řé. Na yèři vi pè kau- rö xé-řé. Na yèři vi méařı, na yéři köö ma vi nââbé rai-řé. Na yéé na wêênénââ xi-nya, gö méařı névâ xi-nya.
- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes :

  Tö rha ékařaé, na e internet vèki pâi mâ pâô döwa ka tö vè mwââ né mwââřö xé-ré cèki céřé pâři ki a'yé mâ tëvë vèři néduacè-řé. Aè tö déxâ ékařaé na yaané na internet vèki pâřâ kâmö wânii wè céřé pâři ké yu mâ kayâi nô ka téé.
- Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes :

  Gö bařı waa rha vi kâvèâi kau vèki nédaa é péři véa yè pâřâ kâmö wânii kaatö néé na « Koo wé Joka » rö mêřê'a nââ numèè. Kaa baayê, gö yè a'yè pâřâ kâmö ka wakè rö nô né vi béé cèki céré nââbé-ré. Böři tèi nédèè, gö yè a'yè pâřâ poriyi cèki cèřé waa tö rhûû-ré rèi ö nédaa né vi javirù. Pè cowa gö yè pâbiři pâřâ kâmö ka kwé mâ rhee cèki cèřé…
- Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) :

  Gëve pâři ké rhéwêřê du kâmö-ré ? Béařı Jean-Marie Tjibaou mâ béâři Jacques Lafleur naki yèři mâ pâřâ êê pa ?
- Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations :

  Na wii rha pèvirù rö pwařa kaniwî pèèmèèxa ré gèré kuřu mâ ké wakè e xéré rö kaa wakè. Na ki gèré kuřu vè mwââ gèré böři wakè e.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation ou des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue, par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de la lusophonie offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en français), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue a'jië).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en française), des informations et points de vue différents (en langue a'jië).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers

– Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure :
  • Fréquence *: kaniwî, tâyè*
    Gè waa tâyè ?
  • Degré *: Tâi*
    Na tâi kétöné nédaa xinâ ?
  • Mesure : *kaniwî, dââwa, dâ*
    Kaniwî pèèmèèxaa na yè pè ?
– Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité :
  • Donner des conseils
    ▪ Contexte formel *: Gö pètôi-ve ki gëve kâvètövâ rha wakè ka e baayê ké yè êrê xe-ve nô xe-ve. Na mâ waa cèki gëve pè kurû e pârâ vitânéxâi-ve.*
    ▪ Contexte informel *: Na ki gè barî ké e pèci-i, gè yè wakè rèi pârâ nédaa wânii, mâ rha ka yarî rèi pârâ nédaa-vi*
  • Donner des ordres
    ▪ Contexte formel *: Pè cowa vi barî-a baayê léé néjêrê arîi mâ nââ yè pâ kaavûû wakè*
    ▪ Contexte informel **:** *Gö pëërî ki gè pârî ki vi na ka mèyè télékomôde.*
– **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de modaux :
  Mââyöö na êrê ké da tëvë mêrê a'jië rö mwâ yu pèci mâ rö léwé pârâ kaa wakè. / Koa yè tëvë mêrê 'a a'jië rö mwâ yu pèci mâ rö léwé pârâ kaa wakè !
– Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance :
  • Exprimer son accord : *avârî .Gè avârî aè na e ké… / Gö ye vè avârI aè…*
  • Exprimer son désaccord : *da avârî . Gè da avârî… / Gö da ye vè avârî… / Gö rhîâggürü vi tânéxâi-xi aè gö tânéxâi…*
– Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire)
– Demande de précisions
  Rö mêrê a' pwagara, na barî êrê… / Nô-â na barî êrê…
  Na ki gö rhîâigürü… / Gö barî êrê…
– Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit :
  Boya / Böyu / Âriké / Ëi vè kau vèki… / Gö pëërî ké… / Gö pèyarî nya wè…
– **Relancer** et reformuler de manière souple :
  Ké pé cowa nô-â wè gèré tânéxâi tèi pârâ nédö ka yè pwa mi, na yè bwirî pârâ vi nimö xé-rê. Aè na urû vèki pârâ déxâ êê gaamë xé-rê ?
– Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliciter** et **hiérarchiser** une information **:**
  Kaa baayê, gèré törhûû pèèmèèxaa né vi javirù. Böri tèi nédèè gèré ya vèâi rö mwâ kaaniaa ka péri pârâ lèèwi-ré. Böri pè cowa, gèré vi na ka nââ rö mwâ ka pèii mé.
– Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée :
  Gö dö méarî pârâ kâmö ré méé rö kwâ ka kau néé na La monique. Kwâ kau-ré na bwirî mâ rèi nédö 1953, na wii

Des actes langagiers

– Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques :
  Gëve pârî ké êrêvèa e jië pârâ kââ ré gëve pwêrê rö-i ? / - Jië ré gëve barî êrê raa-ré… ? / Gëve pârî ké nââ rha pè virù pè yu vè avârî köré ?
– Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques :
  • Donner des conseils : formel / informel
    Gö êrêvèa yè-vé êrê na e ké gëve vi na ka törhûû rha kâmö ka gaamëë vèki nô ka da e-ré. / Gè yè vi na mwâ kaa vi ara-ré, na dö e.
  • Donner des consignes : formel / informel
    Na e ké gëve köiwaa e pârâ mââyöö cèki da pwa rha kââ yè pârâ kâmö. / Törhûû e ké gè dö yâwîî e méömwâ na ki gè wê tù.
  • Donner des ordres : Formel / Informel
    Ëi yè-ve vèki ké yu e rö pèci-a formulaire baayê ké yè wê cowa nédaa xinâ. / Waa pârâ wakè-i baayê ké yè tù xi-i.
– Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une **(in)capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**
  • Demander l'autorisation : formel / informel
    Gö pëërî yè-ve ké da tëvë mêrê a' a'jlê rö léwé pârâ kaa wakè ? / Na da pârî ké tëvë mêrê 'a a'jië rö mwâ yu pèci mâ rö léwé pârâ kaa wakè !
– Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles :
  Wakè xè wêêmwâ na waa cèki pâ wakè cérê kâvètövâ e pârâ pèèmèèxa né wakè xé-rê, na pârî ké waa cèki kaviga e rö néjêrê wakè mâ mörû rö wêêmwâ. Aè wakè xè wââmwââ na da e wè na pârî ké waa ké gèré da nââ vitânéxâi-ré rö wakè xé-ré, na pârî ké pugèwè pârâ vitânéxâi xé-ré mâ waa cèki gèré da wakè e.
– Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :
  Gëve pârî ké êrê baree rö nô-ré ? / Jië pârâ kââ ré waa cèki gëve tânéxâi ûrû-ré ? / Rö jië gëve te rö-i cèki gëve yu vè avârî nô-ré ? / Gö rhîâgürü nô xe-ve, aè gëve pârî ké êrê waa baree tëë tè pèrivèa e ?
– Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit :
  Gö pèyarî nya wè gö cirherê nô xe-ve, aè gö barî êrê baree dèxâ kââ. / Gö pèyarî nyâ wè gö te cirherê nô-xi, aè na wii rha vitânéxâi xinya / Gö rhîâgürü e nô xe-ve mâ gö tânéxâi êrê… / Gö törhûû kââ ré gè barî êrê, mâ gö tânéxâi êrê…
  Gö pèyarî nyâ rö pwarâ-ve, Pâ Kaavèâi, ököré na pârâ vitânéxâi xi-nyâ yè-ve ka dö e. / Gèré mâ gaarâ tëë, waatörhûû xi-i e !
– **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:**
  Gêve tânéxâi êrê wakè rö wêêmwâ na e wè na waa cèki gèré kâvètövâ e pârâ pèèmèèxa xé-ré. Gö tânéxâi êrê na avârî, mâ gö tânéxâi baree na pârî ké pè bèi ké da e rö ékarâ karö rö pèii né stress köiwaa wêyê ré é pè rèi pârâ nédaa wânii.

mâ rö-i 126 kâmö. Céŕé rhauu méé, na yèŕi kâmö ka möru. Gö tö léwé wakè né ké waathörûû pâŕâ vi nimö pwânùŕù kwâ ka kau -ré mâ na pèmöŕö nyâ ké yè wakè baŕee vèki ké nââbé pa bwêêpë rö möŕu xé-ŕé. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. : *Xöömwé rö CCT, céŕé pè pèŕi vèa pâŕâ vi rhe, pâŕâ vi kwé mâ pâŕâ vi nimö i kâmä dö névâ wè na yè pwa mi nédaa ké pèŕi véa pâŕâ kââ -ré yè pâŕâ kâmö ka da tâwai pâŕâ êê gaamë rö-i yëŕë dö névâ.*	– Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples : *Kaa baayê wè na wii vi paa rö Névâ Kalédoni rö ékaŕaé pâŕâ kâmö xè dönévâ mâ pâŕâ kâmö pwâgaŕa… / Böŕi tèi nédèè cèŕé méyè ké waa e nô… / Pè cowa na tö véa na rha pèci « Accord de Matignon-Oudinot véki nâânévâ* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Gëvë tânéxâi yèŕi jië ré céŕé tââpé pâŕâ mwââŕö xè Néyi rèi nédaa né ké bwiŕi ö kwâ kau-ré ? Céré cêrhö, mâ méaŕi vè kau pâŕâ kâmö ré péii röi. Na dö yéé na wêênénââ-ré !* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *Vibë Festival Kalédönia wè rha vibë kau dönévâ rö Kalédöni, ré na kâvètövâ rèi pâŕâ nédö-vi rèi 24 yépétâbe. Yè böŕi pè kau yëŕë dönévâ rèi nédaa-ré vèŕi ka pôŕô kétöné mâ na waa cèki pâŕâ kâmö ka ûŕû pâŕâ kâmö ré waa virhe, pa vinimö, pa vikwé mâ pâŕâ kâmö ka gaamëë rö déxâ ékaŕaé cèki céŕé pèrivèa vitâwai xé-ŕé rö CCT.*

Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En terminale, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, toujours à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue attendue aux niveaux B du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire même à ce niveau.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

Prosodie

En raison de sa structure phonétique, l'apprentissage de l'ajië offre l'occasion aux élèves d'exercer leur appareil phonatoire et de pratiquer de nouvelles intonations. En effet, ils vont jongler avec des formes phonétiques lexicales et grammaticales (voyelles longues, voyelles courtes, interjections) où chaque mot à une modulation propre qui contribue à son identification.

Aiiva ! ; Ma / maa ; Auu / aau ; Lö : löö. Ces exercices prédisposent les élèves à accentuer correctement l'anglais : *green*, l'italien : *piano*, l'espagnol : *Maria*.

Phonologie

Au nombre de 32, les voyelles de l'a'jië sont orales ou nasales, brèves ou longues. Les valeurs modifient le sens du mot. L'a'jië compte 25 consonnes occlusives et continues.

Les voyelles

B1
Consolidation des voyelles nasales brèves : / â /, / ê /, / î /, / ô /, / û /
Cî (tomber), *û* (labourer), *kê* (bruler), *mâ* (autrefois), *nô* (parole)
Consolidation des voyelles nasales longues : / îî /, / üü /, / êê /, / ââ /, / ôô /
Cîî (ouvrir), *müü* (cru), *kêê* (arbre), *mââ* (mâcher), *nôô* (la voile)

Les consonnes

B1
Vélaire labialisé orale : / kw /. Vélaire labialisé semi-nasale / gw /
B2
Apicale fricative : / rh / à consolider. Apicale vibrante : / r / à consolider. Apicale flap : / ŕ / à consolider

Lexique en lien avec les axes culturels

- **L'entrée des femmes et des jeunes dans l'espace public aujourd'hui**

B1 *wakè i bwè - kaatö - néfê bwè - néfê pâi dowa - nérê pâô dowa - uvafâ - vi kâvèâi - pâô dowa - yëfë döwöö - kétöné wakè xinâ i bwè névâ - pâfâ yëfë ka döwöö* – etc.

B2 comme B1 tel que : *kââ ka e vèki möfu i kâmö tö ékaraé mwâné, vi a'pâgüfü...- ké pugèwè pâfâ yëfë kâmö (ké pugèwè vi möfu i kâmö dö névâ) - xinâ bwè wè na pâfi ké waa wakè i wi.*

- **De l'habitat ancestral à l'habitat tribal et urbain, comment la société kanak intègre-t-elle les notions d'espaces public et privé ?**

B1 *mwâârö - bwééâ mwâ - uvafa - rhee - kaatö - kaa vi puyo - mwâ kapôô - mwâ koo - kaatö i vi javirù - kaatö i vi kâvèâi*

B2 comme B1 tel que : *kaatö i kâmö dö névâ mâ kaatö i pâfâ kâmö wânii - kitöné nô né vi béé mâ nô né vi nââbéé - ké pwa nô né névâ rö pâfâ kaatö wânii - néfê i pâfâ kâmö*

- **Koo wé joka, la place de la paix à Nouméa**

B1 *nâânévâ - nô né névâ - nô né névâ rö Kalédoni - kaxoo - kaatö i nâânévâ - kaxoo i béâfi jacques Lafleur mâ béâfi Jean Mari Tjibaou - pâfâ mââyöö - pâfâ mêfê 'a - pèè nâânévâ*

B2 comme B1 tels que : *Accord mi xè Matignon - Accord mi xè Nouméa (pâfâ nô ré yè êfê rö léwé) - ki rheewaa mâ waatörhû pâfâ nô, pâfâ mââyöö cèki e möfu névâ* - destin commun

- **La disparition de la Monique**

B1 *kwâ ka kau - pûûê ké vi bwifi kwâ kau - Kwâ ka mûû - pèii mé -pâi pa bwîfî - kâmö kâ bwîfî - nô né vi béé- nô né viméafi*

B2 comme B1 tel que : destin commun

- **Le monde invisible**

B1 *pâfâ bèmûû - vi rhenô - vi nimö - vi a'pâgüfü - nô né névâ - pâfâ bao - pâfâ ko - ka néti - kâ néba - pâfâ kavefe*

B2 comme B1 tel que : *wêyê i pâfâ bèmûû - ké rhavûû kit ö véâ - pûûê na ki tövèa pâfâ vi nimö xè paî dö névâ - pûû rhavûû ké tö véa pâfâ némwââfö*

- **Figures du passé et icônes modernes kanak**

B1 *pâfâ yèèvù - pâfâ örökau - uvafa - nérê i örökau - kwé né wêyê - kâmö yafi afii - ka vi némèè - vi'apâgürü nô né névâ - nô né vibéé*

B2 comme B1 tel que : *vâfâ i pâfâ bèmûû - kitöné möfu i kâmö xè dö névâ - pè wakè kâmö wânii*

- **Les types de discours en fonction des cérémonies coutumières**

B1 *nô - pè vi yikiri - pè vi pö - mêfê vivaa -vi yenô - vi nôa -vivaa - pè vi pö - pè pawifè - pè pwa -pè kâyâ - kwââvâfâ - pèè nââ - vi pö - lèèwi - nékaré lèèwi - rheewaa -pè kau -vi rheewaa - vi ye nô - bwêê êê ara (mëu, mwa, yefee...)*

B2 comme B1 tel que : *vi pu pè yoa - lèèwi pè oè mwâ -vi pè öyö*

- **La création lexicale en langue a'jië**

B1 *mêfê a' - mêfê a' a'jië - mêfê a' kûrû-é - mêfê ' a pwarawiè - kââ na pèè mêfê 'a a'jië rö mêfê 'a pwâgafa - dö mêfê a' a'jië - ké apâgüfü mâ yu mêrê a' a'jië*

B2 comme B1 tel que : *kitöné mêfê a' a'jië xinâ - ke yu mêfê a' a'jië xinâ - ki pugèwè vi mêfê 'a a'jië - pûûê naki pugèwè vi mêfê a' a'jië - kitöné wakè i pè möfu mêfê a'*. Les variantes du a'jië.

- **Une identité kanak véhiculée par les réseaux sociaux**

B1 *pâfâ kââ ré waa xinâ vèfi internet- pâfâ êê gaamëë ka bwifi - waathörûû pâfâ êê gaamëë xé-ré - yëfë ka baayê mâ yëfë xinâ -*

B2 comme B1 tel que : *waathörûû xinâ pâfâ yëfë ka döwöö rö ékaraé internet : na wii kââ ka ka e aé na wii kââ yaané - Tik tok ékaraé pai mâ pâô döwa.*

- **Le cyberharcèlement**

B1 *kââ ka yaané na waa na internet - câwâ i kâmö ka yaané - ka' tö waa kâmö -nô yaané - nô ka téé - kââ köö kâmö - a'ju kâmö - pâfâ mêfê a' ka yaané - a'vè yaané - a'mèrè- vao - a'jabwafi* - etc.

B2 comme B1 tel que : internet *pûûê na ki yaané kaxö kâmö - na ki yaané möfu kâmö -*

- **La commune de Bourail**

B1 *ké vi jana vèfi pâfâ kâmö wânii -ké vi javirù rhau vè rhaaxâ - kaatö ka pôfö kâmö wânii - kaatö vèki ka vi köyö tö rhûû névâ - kaatö vèki pâfâ ka vi mafa -kaatö ka vi javirù,* etc.

B2 comme B1 tel que : *waatörhûû pâfâ gaamë, pâfâ vi tâwai, pâfâ vi'apâgüfü i kâmö dö névâ - waatörhûû möfu xinä köiwa yëfë ka döwö*

Grammaire B1 / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

- La création lexicale
  - Emprunts amalgame (amalgame article + nom)
  - (B2) Les créations de mots par compositions (*kaa cuè, kaa tö, mwâ yu pèci…*).
- Les pronoms personnels atones-sujets : toujours avec verbes. Ils introduisent le syntagme prédicatif.
  - *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, nous deux et éventuellement d'autres), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, nous, mais pas toi), *gëve* (2e personne du pluriel, vous deux), *céŕé* (3e personne du pluriel, eux).
  - (B2) *göru* (1re personne duel inclusif), *gövu* (1re personne duel exclusif), *cuŕu* (3e personne duel, eux d'eux).
- Les pronoms personnels toniques : toujours sans verbes. Ils s'emploient seul ou avec le marqueur *na* ; seules les trois formes du singulier différent. Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des indices personnels atones-sujets. Ces modalités personnelles forment un énoncé présentatif ou une réponse.
  - *Gèré* (1re personne pluriel inclusif), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif), *céŕé* (3e personne du pluriel, eux).
  - (B2) *Göru* (1e personne duel inclusif, nous deux), *gövu* (1re personne duel exclusif, nous deux), *cuŕu* (3e personne duel, eux d'eux). Les formes duelles et plurielles sont les mêmes que celles des pronoms personnels sujets.
- Les pronoms personnels atones - COI / COD. Ils correspondent aux possessifs et aux pronoms personnels compléments. Ils se combinent avec les marqueurs introducteurs de complément (*xi, rai, yè, wa*) excepté le marqueur *na* qui exige une autre forme d'indice personnel.
  - *Ré* (1re personne pluriel inclusif), *vé* (1re personne pluriel exclusif), *ŕé* (3e personne pluriel), *xé-ré* (1re personne pluriel inclusif, de nous, notre), *xé-vé* (1re personne pluriel exclusif, de nous, notre), *xé-ve* (2e personne du pluriel, de vous, votre), *xé-ŕé* (3e personne du pluriel, d'eux deux, leur).
  - (B2) *Ru* (1re personne duel inclusif), *xi-ru* (1re personne duel inclusif, de nous deux, notre), *vu (*1re personne duel exclusif), *xi-vu* (1re personne duel exclusif, de nous deux, notre), *ŕu* (3e personne duel), *xi-ŕu* (3e personne duel, d'eux deux, leur).
- Les pronoms personnels optatif (exprimant le souhait, le désir après *na ki, ki*) et prohibitif (marque l'interdiction après les marqueurs *koa, koa wi*)
  - *Gèré* (1re personne pluriel inclusif, que nous), *gèvé* (1re personne pluriel exclusif, que nous), *gëve* (2e personne pluriel, que vous), *céŕé* (3e personne pluriel, que… ils, elles), *wè-ré* (1re personne pluriel inclusif, que nous ne), *wè-vé* (1re personne pluriel exclusif, que nous ne), *wè-ve* (2e personne pluriel, que vous ne), *wè-ŕé* (3e personne pluriel, que… ils, elles ne).
  - (B2) *Göru* (1re personne duel inclusif, que nous deux), *wi-ru / wö-ru* (1re personne duel inclusif, que nous deux ne), *gövu* (1re personne duel exclusif, que nous deux), *wi-vu / wö-vu* (1re personne duel exclusif, que nous deux ne), *cuŕu* (3e personne duel, que eux deux), *wi-ŕu / wu-ŕu* (3e personne duel, que eux deux).
  - Seule la 1re personne du singulier à une forme particulière : *göi*. Les autres ont la même forme que les indices personnels indépendants : *gö, gèi, ce, gèré, göru, gëvë, göu, céŕé, cuŕu*.
- La numération en a'jië se compte : sous base 5, sous base 10, sous base 20. Néanmoins il faut souligner qu'il est plus aisé de compter au-delà de mille avec le système à base de dix qu'avec le système de numération a'jië.
  - Les numéraux : le système de numération a'jië repose à la fois sur les bases cinq, dix et vingt. On compte avec la main, le pied, les doigts. Une main : cinq. Mains et pieds réunis : vingt qui correspond à *rha kâmö*, un homme.
  - Les cardinaux : *kaaŕu kâmö kâmö mâ pâŕöŕö kâmö* (2*20*20 + 10*20 =1000), *kaaŕu kâmö kämö mâ pâŕöŕö kâmö mâ kaaŕu kâmö kâmö mâ pâŕöŕö kâmö* (2 × 20 × 20 + 10 × 20 + 2 × 20 × 10 + 10 × 20 = 2 000)…
  - (B2) Les ordinaux : *Ka baayê, pè kaaŕu, pè kiriŕi, pè kavuè, pè kanii…* : rajouter le lexème *pè* et *ka* pour les ordinaux.
- Les marqueurs de l'interrogation
  - *Wi* (l'éventualité, le doute, la crainte ; il s'amalgame aux pronoms personnels). *Ra* (rajoute à la question son alternative inverse).
  - (B2) *nawè, xèwè, töwè, röwè*
  - (B2) *Wayé, yéya, töwè, nawê* : les suffixes interrogatifs *wè, wê, ya, yè ;* ces fonctionnels rendent autonomes les locatifs et les particules : *xi, ki, cè, yè* ; auxquels ils se suffixent. *Ya* et *yé* se combinent à l'énoncé alors que *wé* et *wê* ne se combinent qu'à des locatifs.
- Les adverbes de lieu, temps, manière
  - Lieu : *möö, ye, tè*. Temps : *bwênii, bwêriŕi, gaaŕanii, gaaŕauŕu, gaaŕavuè*. Manière : *yaané*.
  - (B2) les syntagmes locatifs : *tö, tè* + les directionnels, *möö, mèè, ria, rö, rua, ye*. Temps : *tè* combiné à *bwé* et jours de la semaine.
  - (B2) Certains lexèmes tel que : *tö, tè, é, vè, xâ*, ont la possibilité de se combiner aux adverbes de lieux *(rua, ria, rö, mèè, möö, te, tè*) pour indiquer une direction.

- Les pronoms démonstratifs
  - *Iri* et *o* antéposés et combinables : utilisés dans les textes anciens (chants et récits). Ils structurent un énoncé présentatif, d'un type particulier, et des énoncés réponses (*Iri o paa ? O kâmö-a ?*)
  - (B2) *A* / *â* celui-ci, celui-là (proche du l'énonciateur) ; *ré* celui / celle-là (près du co-énonciateur) ; *ni* celui / celle-là là-bas (éloigné de l'énonciateur et du co-énonciateur).
- Les locatifs : spatiaux temporels.
  - Temporel : *rèi tèi, rèi-yé, tèi-yé… rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face, *ru* à l'intérieur de sans aucune ouverture.
  - (B2) Spatiaux : *vi* + directionnel : *vi möö* en direction du nord (au bord de mer) ; *vi ye* direction en amont, dans la vallée, vers le couchant, vers l'ouest. En mer, dans le sens du soleil, vers l'est ; *rö* de l'autre côté de la montagne ; *mèè* de l'autre côté de l'eau, en face.
- Les déterminants et pronoms quantitatifs : marqueurs du syntagme lexical
  - *Böĥi*, pluriel, quelques, quelques-uns. *Röi* tout entièrement, quel qu'il soit, se réfère à l'aspect de l'action qui est totalement accomplie.
  - (B2) *Pâĥâ* pluralisateur, *wânii* (totalisateur), *rhau* (totalisateur).
- Les marqueurs de haut degré
  - Le marqueur *koa* prend les valeurs d'injonctif, de prohibitif. Peut-être combiner avec le lexème *yè*.
  - Le marqueur *dè* réaffirmation qui répond à une question ou à une dénégation dans un énoncé complexe.
  - (B2) Les marqueurs *koa* et yè dans les énoncés complexes.
- Les prépositions
  - *Rai* marque la comparaison.
  - (B2) *Na* : à ; *yè* : pour ; *rö* : sur ; *xè* : de ; *vi* : par ; *i* : avec, du ; *xara* : avec ; *wa* : de.
- L'expression du but
  - *Ki,* l'expression de la proposition du vœu : *ki göi möĥu ! Ké*, particule actualisant une réalité.
  - (B2) *Né* : le syntagme formé avec *né* indique la destination (exemple : *kaa né loto*), le but (exemple : *baiké né kwijèi*). Ils comportent nécessairement un terme faisant référence à un inanimé.
- Les types de syntagmes
  - Le syntagme lexical : le syntagme lexical peut être un lexème seul, un lexème avec des déterminants post ou antéposés, une combinaison de lexèmes
    - Déterminé : utilisation des cardinaux *kaaru, kariĥi, kavuè, kani…*
    - Indéterminé : *céĥé rhau* (totalisateur) *ma' na pâĥâ (pluralisateur) pwêê kêê.* / Indéterminé : *Ø na ara na kamo.*
    - (B2) consolider le B1
  - Le syntagme prédicatif : contrairement au syntagme lexical, le syntagme prédicatif peut apparaitre seul, et dans ce cas il est repéré par rapport à la situation d'énonciation.
    - Déterminé : *gö dèxâ kâmö, gö rha kâmö ka wakè.* / Indéterminé : *ma* précède *möké*. L'indéterminé et la simultanéité peuvent coexister dans un seul énoncé.
  - Les syntagmes compléments introduits par les marqueurs
    - *I,* avec ; *wa, xaĥa* (avec) indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.
    - (B2) *Xaĥa* indique une participation ou une identification complète entre deux termes qu'il unit.
  - Les syntagmes imbriqués
    - *Ré, ka, cèki, vèki*
    - (B2) *Ki, ké*
- Les marqueurs de localisation
  - Les autonomes : *gaarau, gaarani, gaarariri, gaaravuè…* Les locatifs détermines : *nai, xei, röi*. Les locatifs temporels : *rèi, tèi, xèi*
  - (B2) Les autonomes : *xërë, xina* - Les locatifs temporels : *rèi, tèi*
- L'expression du vouvoiement
  - Emploi des duels exclusifs *göu* et *gëvë*
  - Emploi de la troisième personne, *cuĥu* (eux-deux)

Syntaxe

- La phrase
  - Injonctive : *ki gèi dè bâ möĥö* !
  - (B2) Déclarative, interrogative, injonctive, exclamative, impérative
- La subordonnée complétive
  - Dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre de souhait : *gö baĥi ki gè töpwêrê nya*

- La subordonnée relative
  - (B2) Introduite par les marqueurs *ré* et *ka*
- La subordonnée circonstancielle
  - De temps
    - R*èi* (simultanéité des actions), *xè* (antériorité des actions) ; *pwa rèi, pwa rö* (antériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
    - (B2) *Tèi* (simultanéité des actions), *baayêî,* (antériorité des actions) ; *na ki* (postériorité des actions), *na ki wê* (postériorité des actions)
  - De cause
    - *Xèi, ki*
    - (B2) *Yè, böî*
  - De but
    - *Cèki, vèki*

Programme de basque pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. La langue basque dans le monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les langues régionales dans le système français
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Les variantes de la langue basque
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Enseignement bilingue
sixième	A1	A2+

La langue basque est parlée dans deux pays européens, la France et l'Espagne où elle a un statut de co-officialité dans la Communauté autonome d'Euskadi ainsi que dans une partie de la Communauté Forale de Navarre. La langue basque a été répandue par la diaspora dans d'autres continents, notamment l'Amérique du Nord comme du Sud. On estime qu'il y a environ un million de bascophones dans le monde. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle et plurilingue (français, espagnol, basque) ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain.

Ce programme est destiné aux élèves ayant fait le choix de l'apprentissage de la langue basque, particulièrement dans l'académie de Bordeaux, dans les provinces du Labourd, de Basse Navarre et de Soule, et prend en compte les deux variétés linguistiques majeures de ces espaces (le navarro-labourdin et le souletin).

Enseignement facultatif

La classe de 6e représente, pour beaucoup d'élèves ayant fait le choix de la langue basque en enseignement facultatif, que ce soit en deuxième langue vivante ou en langues et cultures régionales (LCR), un premier contact avec la culture de l'aire linguistique. En lien avec les axes culturels, les élèves découvrent progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles abordées en lien avec les axes culturels.

Enseignement bilingue

L'enseignement de la langue basque vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception, dans la production et renforce la maitrise du langage. Indissociable de l'apprentissage de la langue, l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer.

Le langage oral trouve à se développer dans l'explicitation des démarches, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes, d'images ou d'expériences), dans les comptes rendus, dans les présentations orales, dans des dialogues, dans les discussions à visée philosophique, en lien avec l'enseignement moral et civique.

La littérature et les arts occupent une part importante de l'enseignement du basque : ils développent l'imagination et enrichissent la connaissance du monde. Ils peuvent donner lieu à des pratiques d'écriture variées. L'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire, de l'œuvre d'art, par les élèves, en lien avec leurs connaissances, dont celles qu'ils acquièrent dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres intégrales en basque. Dans la continuité du CM2, on vise l'étude de trois œuvres intégrales (albums de jeunesse, bande dessinée, littérature de jeunesse, etc.) en classe de 6e. Ainsi, les élèves construisent une culture littéraire et artistique dans le domaine basque structurée autour des cinq axes du programme.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Parler de soi et d'autrui : le portrait physique (corps humain, vêtements) et moral permet d'aborder les représentations multiples des individus et leur acceptation en tant que tel. Cet axe invite à découvrir des personnes, des personnages traditionnels ou contemporains représentatifs de l'Histoire, qui marquent de leur empreinte l'imaginaire collectif des arts et de la littérature du territoire linguistique, ou évoluant dans d'autres domaines (sciences, sport, etc.). Une attention particulière doit être portée à la parité des genres.

Objets d'étude possibles

- Je suis une célébrité basque, qui suis-je ?
- Du jeu des 7 familles à la description de la famille

- Olentzero, la renaissance d'un personnage du solstice d'hiver
- La sorcellerie, les croyances et la magie

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

Cet axe met en évidence la relation entre les jeux et l'apprentissage dans la vie quotidienne à travers les comptines, devinettes, berceuses, etc. À partir de témoignages issus de la littérature, les élèves apprennent à exprimer leur quotidien dans le milieu familial, comme dans le milieu scolaire ou extrascolaire. De même, une attention est portée aux célébrations et aux rituels culturels qui viennent rythmer la vie quotidienne des élèves et de leur communauté linguistique.

Objets d'étude possibles

- Les rythmes et modes de vie à travers le territoire basque
- Viens découvrir la maison basque
- La maison, lieu de vie, de travail
- *Arri, arri Mandoko!* Jouer avec les mots et le corps

Axe 3. Pays et paysages

Cet axe peut mettre en évidence les sept provinces du Pays basque, ainsi que les pays historiques composant le Pays basque nord (*Zuberoa, Garazi, Amikuze, Baigorri, Oztibarre,* etc.). Il permet de faire découvrir différents paysages basques de montagne (*Orhi, Larrun, Anboto*), urbains (*Bilbo, Iruñea*), ruraux (*Larraine, Zugarramurdi*), littoraux (*Miarritze, Donostia, Urdaibai*), désertiques (vallée de *Baldorba* en Navarre), et de sensibiliser les élèves à la faune et à la flore du Pays basque. Il peut être traité en lien avec le programme de géographie.

Objets d'étude possibles

- Cartographie du Pays basque et de ses alentours
- Le littoral et les mondes ruraux, la plaine et la montagne
- Présente-moi ta ville ou ton village !
- Lieux inhabités du Pays basque ?

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Cet axe souhaite mettre en évidence la relation entre différentes formes d'imaginaires à travers les contes et légendes littéraires basques, mais également à travers les arts. Il s'agit de faire connaitre aux élèves des personnages mythologiques basques, tels que les *Laminak, Tartaro, Mari, Basajaun*, etc., et d'aborder les fables.

Objets d'étude possibles

- Je suis un personnage mythologique, quel est mon pouvoir ?
- Les fables dans la littérature basque
- Les animaux dans l'univers culturel basque
- Les contes et mythes qui nous instruisent

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Cet axe vise à travailler sur l'expression des sentiments des élèves, à partir de supports artistiques et littéraires. Les œuvres d'art sont à la fois une source et un moyen d'expression des sentiments. Différents arts scéniques, tels que le bertsolarisme, le théâtre, la danse, peuvent être exploités par les professeurs. La médiation corporelle des élèves peut ainsi être mise en avant. L'écriture, l'art permettent d'échanger, de communiquer des émotions, d'exprimer un sentiment, etc.

Objets d'étude possibles

- L'amour et la haine
- La joie et la tristesse
- La surprise et la peur
- La colère

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, enseignement facultatif : la compréhension orale et écrite porte sur l'écoute et le visionnage et la lecture de documents authentiques du domaine culturel basque. Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- associer des informations à une image, un titre (par exemple, reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- adapter et modifier ;
- classer, comparer, hiérarchiser.

En enseignement bilingue : l'entrainement régulier vise à mener les élèves vers des « opérations cognitives de haut niveau », qui recouvrent la phase d'interprétation et la phase de synthèse de la chaine auditive. Ainsi, les élèves sont entrainés à donner du sens à des mots, des groupes de mots, des phrases (phase d'interprétation) et à construire ensuite la signification globale du message en mettant en relation le sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.).

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et des instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou des émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le **titre** pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents**, familiers ou **proches du français ou de l'espagnol** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : Les aliments (*te, kafe, kakao,* etc.*)*, les activités de loisirs (*tenis, boxeo, kayak*…), les vêtements (*tixerta*), les moyens de transport (*autobus, tren, bizikleta*, etc.), certains animaux (*elefante, hipopotamo, jirafa*, etc.), couleurs (*berde, gris, laranja*, etc.). – S'appuyer sur **l'alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition). – Reconnaitre **quelques formes courantes de l'impératif** à travers des consignes et instructions simples (consignes de la classe, instructions d'un jeu ou d'une recette, etc.). – Identifier les modaux pour exprimer la capacité ou l'incapacité au présent. – **Repérer les chiffres et les nombres** simples.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En 6e, en enseignement facultatif : l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Compte tenu des spécificités grammaticales de la langue basque, il est nécessaire de donner rapidement aux élèves les outils utiles à la construction de la phrase simple.

En **enseignement bilingue** : il s'agit de mobiliser les connaissances linguistiques déjà abordées et de s'entrainer à l'oral comme à l'écrit afin d'acquérir les stratégies (planification, compensation, contrôle et correction) qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions. En outre, les professeurs s'appuient sur les connaissances culturelles des élèves pour développer leurs compétences en production.

Dans les **deux formes d'enseignement**, la répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et de répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans correction de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et des phrases simples isolées, décrire des personnes ou des personnages, des lieux et des objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien, tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc. – **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la correction linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et/ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Laida ikaslea da, hamaika urte ditu, Baionan bizi da.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Amaia naiz, euskalduna naiz eta Baionan bizi naiz.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Laminak erreka zuloetan egoten dira. Ipuin anitzetan, ahate oinak dituzte.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents (*ezkerrean, gainean, barnean, kanpoan,* etc.).	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités**.** *Ttipia zelarik, Xalbador ez zitzaion laborantza gustatzen.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Mikel Amaia baino handiagoa da, Amaia gelako gazteena da.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Egun guziz, artzaina ardien ikustera joaten zen. Egun hartan, Basajauna ikusi zuelarik, beldurtu zen eta berehala eskapatu zen.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Lehen planoan, xakurra agertzen zaigu. Bigarrenean eta*

Argazkian, aitzinean anaia eta burasoak ikusten dira eta eskuinean Xuri, gure xakurra. – **Situer dans le temps** en exprimant la date du jour ou en utilisant des repères temporels très simples *(egun, orain, goizean, bihar,* etc.*).* *Egun, irailaren 2a da, astelehena.* *Zer eginen duzu arratsean?* *Asteazkenetan, ganbara garbitzen dut.* – **Exprimer ses gouts** de façon très simple, par des verbes : *Irakurtzea maite dut, gustatzen zait, gorroto dut, etc. ;* par des adverbes : *ederki, bikain,* etc. ; par le degré : *anitz, asko, batere ez,* etc. – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :** • ajouter un élément : *gainera, horrez gain,* etc. • illustrer : *adibidez, konparazione,* etc. • exprimer une opposition : *baina, aldiz,* etc. • exprimer la cause par juxtaposition : *gose naiz, jaten dut.* • exprimer la conséquence : *beraz, ondorioz.* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Nahi dut, otoi, gogoa dut, bihar eginen dut.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Beharbada, menturaz, agian, …izango da, ene ustez.*	*ezkerrean, aitatxi jarririk dugu bideojokoetan ari. Haren ondoan, otto ingelesez idatzia den egunkariaren irakurtzen ari da.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *Lehen, orain, gero, duela aspaldi, goizeko zortzietan*, etc. – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Baino -ago, nahiago, baino gehiago, baino gutiago, -(e)na, bezain, bezainbat, bezala.* – Exprimer son **opinion** de manière simple, mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. *Uste dut, iruditzen zait, ene iduriko, menturaz, beharbada,* etc. – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. *Lehenik, ondotik, baina, alde batetik, bertzetik, nahiz eta, -lako/bait-,* etc. – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite**. *Nahi dut, gogoa du, xedea dugu, asmoa duzu.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Erran nezake …-(e)la ; … balitz … ninteke ; … balu … liteke; iduri du –(e)la.*

Interaction orale et écrite, médiation

Les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite entre pairs.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Pays basque est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.
A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+

A1	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis,** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples. *Zer? Noiz? Non? Nor?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Sar zaitezte, jar zaitezte, otoi, idatz ezazue.* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée :** *Nola zara? Ongi/ontsa naiz, milesker.* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Edaten ahal dut?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Ados, zurekin ados, ez naiz ados, ideia ona, ederki, arazorik gabe, barkatu, ezin da.* – **Épeler** des mots. *"Etxe" hitza hizkiz-hizki erran ezazu.* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Errepikatzen ahal duzu, otoi? Nola idazten/erraten da… euskaraz? Laguntzen ahal nauzu? Zer erran nahi du …. hitzak?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Egun on, arratsalde on, agur, ikus arte, ez adiorik, sarri arte, berriz arte, barkatu, milesker, ez da zeren, deusetaz*, etc. – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Kasu emazu! Ez irek! Zatoz hona! Zaude istant bat!* – Utiliser des verbes de **perception**. *Begira! Entzun! Hunki! Ikus!* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Hemen, hor, han.* – Exprimer des **besoins élémentaires**. – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Arimen gaua urriaren 31n iraganen da Itsasun,*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Noraino, zertan, norengana, zer tenoretan?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Zoaz arbelera! Arrapostu emanen duzuia?* – **Mobiliser l'expression** simple, mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Haizu duk, ezin duzu, behartua zara, har dezaken*, etc. – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Ez naiz batere ados, ez dut zuk bezala pentsatzen, zenbat buru hainbat aburu, bat egiten dut –(r)ekin, ideia bera dugu, bistan dena, dudarik gabe, noski, agian.* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Janbattitt Elizanburu XIX. mendeko idazlea zen. Olerki horretan deskribatzen duen etxea ttipittoa da eta iturriño baten ondoan kokatua da.* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Agur, otoi, eskerrik hanitx, eskertzen zaitut, esker mila.* – **Relancer** par une large gamme de questions. *Zergatik, zerendako, noiztik, noizko, noiz arte, zertan?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Hementxe, hortxe, hantxe, orrialde honetan, lehenik, lehenbizikorik, ondotik, hastapenean, urrentzean, hondarrean, amaieran.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Penaturik zen, triste zen, amultsuki, handizki, polliki-polliki.* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris **des informations d'ordre culturel**, de manière hiérarchisée en

larunbatarekin, arratsaldeko seietan.	s'assurant de leur cohérence. *Nagusi xaharra hil eta, Bordaxuri erleengana joan zen, heriotzaren berri ematera.*

Outils linguistiques

Parmi les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous, les professeurs choisissent ceux qui correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production), en lien avec un objet d'étude culturel. La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description, voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avant un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau ; cela vaut par exemple pour les déclinaisons et la conjugaison au présent de l'indicatif de certaines formes verbales bipersonnelles transitives, la conjugaison à l'impératif de certains verbes synthétiques.

Les professeurs suivent les normes linguistiques écrites de l'Académie de la langue basque, *Euskaltzaindia*. Ils se réfèrent aussi aux niveaux du CECRL définis pour la langue basque.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie A1 / A2+

La phonologie de la langue basque ne présente pas de difficulté majeure car dans la plupart des cas l'écrit reproduit la prononciation orale. La différence entre les langues basque et française concerne principalement le système consonantique. Le système vocalique, quant à lui, est sensiblement le même, hormis en Soule où la voyelle ü s'ajoute. Les points ci-dessous sont abordés dès le niveau A1 et consolidés tout au long du parcours linguistique. Les formes dialectales sont valorisées et permettent des comparaisons.

- Les voyelles et consonnes du basque, y compris le */ü/* et le */j/* souletins
- Les diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*
- Le hiatus */ia/ : /handia/*
- La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*
- Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño*
- Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*
- Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*
- L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*
- La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/ ; ez + naiz = /enaiz/ ; ez + zara = /etzara/ ; ez + gara = /ezkara/*
- La prononciation du phonème occlusif sonore */g/* devant les voyelles e et i

Pour les élèves scolarisés en Soule, on veille à faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü : *lüma, negü, llabür, hüilantü ;* les consonnes aspirées *urthe, alhaba, ekharri ;* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels A1 / A2+

En enseignement facultatif, le lexique est abordé en lien avec les axes culturels. Les thématiques ci-dessous sont traitées :

La famille ; les espaces en lien avec l'aire géographique basque ; l'apparence ; le caractère ; les vêtements ; le corps humain ; les métiers génériques ; les animaux ; les habitudes, le quotidien ; l'habitat, la maison ; le jeu et ses consignes ; les aliments et les habitudes alimentaires ; les loisirs et les sports ; les lieux de loisirs, les activités ; les fêtes calendaires ; les espaces géographiques et les paysages ; les contes et les légendes ; les émotions, les sentiments et leur expression ; compter ; exprimer l'heure.

En enseignement bilingue, le lexique ci-dessus en lien avec les axes culturels est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

- Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.

- Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :
  - dérivation : *-ari, -gailu, -garren, -garri, -gile, -ka, -keria, -ki, -le, -tar, -tasun, -tegi, -ti, -tto, -tzaile, -zain*
  - composition : *toki, leku, alde*
- Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :
  - familles de mots : *ikasle, ikasgai, ikastetxe, ikastegi, ikasgela, ikastaro*, etc.
  - champs lexicaux : *esku, oin, buru, begi, aho, beharri + zango sagar, aztal, belaun, ukarai*, etc.
- Ils réinvestissent les notions de :
  - synonymie : *aitatxi/aitani, ongi/ontsa, erantzun/ihardetsi, azpi/izter, entelegatu/konprenitu/ulertu*, etc.
  - antonymie : *handi/ttipi, hotz/bero, berri/zahar, aberats/pobre, hil/bizi*, etc.
  - polysémie : *azkar, samur, kexu*, etc.
- Ils se familiarisent avec quelques onomatopées et cris d'animaux :
  - *tiuta* (poussin, oiseau), *garrasi* (cris aigu poulet, renard), *kakaraka* (poule), *karranka* (canard), *ñiau* (chat), *ehausia/xanga* (chien), *kurrinka* (cochon), *mee* (ovin), *irrintzina* (cheval), *marruma* (bovin), *arri* (avance), *jua* (arrêt), *haugi-haugi* (appel aux bovins), *u* (en avant, âne, mulet et chevaux), *ño-ño* (appel aux brebis), *turrin-turrin* (cri du cochon), *purra-purra* (appel des poules), *biri-biri* (appel du canard et oie).

Orthographe A1 / A2+

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, hormis pour les formes dialectales souletines. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles orthographiques de la langue unifiée, tout en valorisant les usages dialectaux.

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive
- Distinguer le *-a* organique de l'article défini singulier *-a* : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes).
- Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration h
- Connaitre les règles de ponctuation : le **point d'interrogation**, le **point d'exclamation**, les **deux points** pour présenter une liste et pour écrire l'heure, les **points de suspension**, le **point** pour orthographier les nombres ordinaux : *V. mendea ;* la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque, dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives : *mintzatzen denean, entzuten dut* et pour interpeler quelqu'un : *Mikel, haugi hona(t)! ;* les **connecteurs** : *adibidez, ondoren, beraz,* etc. ; les **guillemets** simples (" ") pour transcrire les mots en langue étrangère.

Grammaire A1

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. En langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Le déplacement d'éléments de la phrase permet une focalisation : *Nola etorri dira Jon eta Peio? Jon eta Peio autoz etorri dira. Nor etorri da autoz? Jon eta Peio etorri dira autoz. Nor joan da? Amaia joan da. Nor da joan? Amaia da joan.*

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs au singulier, pluriel et indéterminé
    - Absolutif/nominatif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora*(*t*))
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Destinatif (*norentzat*/*norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)

- Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira,* etc.)
- Interrogatifs
  - *Nor (nork, nori, noren, norekin)*
  - *Zer (zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara)*
  - *Non (nongo(a), nora(t), nondik)*
  - *Noiz*
  - *Nola*
  - *Zenbat (zenbatek)*
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis
    - *Zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *Nehor/inor ez* et *deus/ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
- Complément du nom
  - *Noren* ; *nongo*
- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Nombres cardinaux jusqu'à 100
  - Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo*, etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat*)
- Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.) épithète (*xakur handia)*, attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables : *oso, nahiko, izugarri,* etc.
  - Répétition adjectivale : *ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.
- Adverbes
  - Adverbes de lieu (*hemen, han, hor*, etc.), de temps (*atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero*, etc.), de manière (*ongi, gaizki, poliki*, etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri, biziki*, etc.), répétition adverbiale (*emeki-emeki, polliki-polliki*, etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition : *-(r)ik gabe, -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean*, etc.

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut,* etc.)
  - Verbes synthétiques *ukan, izan, egon*
- Aspect
  - Il existe trois types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prend différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko*
    - Présent perfectif (*ibili naiz)*
    - Présent imperfectif (*ibiltzen naiz)*
    - Futur (*ibiliko naiz*)
    - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan*, etc.)
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : izan*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek*) *: ukan*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek*) : *zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu*

- Indicatif passé
  - Formes unipersonnelles *nor : izan*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ukan*
- Expression du potentiel : *Ahal izan/ukan ; Ezin izan/ukan*
- Impératif (*Mintza! Har! Ixil! Begira ezazu! Entzun itzazu! Jar zaitezte! Itzul zaitez!*)
- Météo (*euria, elurra ari du*)

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?)*
  - Phrase de forme affirmative, phrase de forme négative (*Peio agertu da / Peio da agertu*; *Peio ez da agertu / Ez da Peio agertu*)
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/Zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
  - Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
  - Un intérêt particulier sera porté à la focalisation par déplacement du verbe
- Phrase complexe
  - Coordination cumulative (*eta, ere*), optative (*edo, ala*), disjonctive *(baina)*
  - Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea ; -t(z)eko*
  - Propositions subordonnées conditionnelles réelles *ba-/baldin ba-* (*zurekin baldin bada, joanen naiz)*
- Compétences métalinguistiques
  - Identifier les constituants de la phrase simple
  - Reconnaitre le sujet d'un verbe
  - Identifier précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant
  - Connaitre la construction des phrases négatives
  - Distinguer la phrase non verbale/simple

Grammaire A2+

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu, quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi, en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Le déplacement d'éléments de la phrase permet une focalisation : *Nola etorri dira Jon eta Peio? Jon eta Peio autoz etorri dira. Nor etorri da autoz? Jon eta Peio etorri dira autoz. Nor joan da? Amaia joan da. Nor da joan? Amaia da joan.*

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs, singulier, pluriel et indéterminé
    - Absolutif/nominatif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora*(t))
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*)
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat/norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)
- Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira*, etc.)
  - Noms communs nombrables (*bi etxe, hiru arkatz,* etc.) et indénombrables (*maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.)
- Interrogatifs
  - *Nor (nork, nori, noren, norekin)*

- *Zer (zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik, zerendako)*
- *Non (nongo(a), nora(t), nondik)*
- *Noiz (noiztik, noizko, noiz arte)*
- *Nola*
- *Zenbat (zenbatek)*
- *Zertan*

– Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis
    - *Zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *Nehor/inor ez* et *deus/ezer* ez à l'absolutif, ergatif et datif

– Complément du nom
  - *Noren* ; *nongo*

– Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek,* etc.)
  - Nombres cardinaux (*0-1.000…*)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité *(oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/hainbeste*, etc.)

– Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*.)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif « *huts* » (*kafe hutsa…*)
  - Comparatif d'égalité *bezain*, d'inégalité *-ago*, excessif *-egi*
  - Nominalisation + *-(e)ko* : *ileen orrazteko eskuila*

– Adverbes
  - Adverbes de lieu (*hemen, han, hor,* etc.*), de temps (atzo, gaur/egun, bihar, lehen, orain, gero,* etc.), de manière (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri, biziki,* etc.), répétition adverbiale (*emeki-emeki, polliki-polliki,* etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition
    - *-(r)ik gabe*
    - Précédée du génitif possessif *noren* : *-(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean, -(r)en pare, menpe, orde,* etc.
    - Précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz*
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)

Groupe verbal

– Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut,* etc.)
  - Verbes synthétiques *ukan, izan, egon, joan, etorri, eraman, ibili, jakin*
  - Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*)

– Aspect
  - Il existe 3 types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prend différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko*
    - Présent perfectif (*ibili naiz*)
    - Présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
    - Futur (*ibiliko naiz*)
    - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
    - Aspect de la locution verbale *(bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
    - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nenbilen,* etc.)
    - Locutions verbales (*logale + izan/logaleak + egon ; gose + izan/goseak + egon)*

- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, ibili*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, dizkiot…*
  - Indicatif passé
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, ibili*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zitzaidan, zitzaizkidan…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
  - Expression du potentiel (*ahal izan/ukan, ezin izan/ukan*)
  - Impératif (*Sar! Ixil! Mintza zaitez! Har ezazu/itzazu! Erraidazu! Emaiozu! Haugi!*)
  - Conditionnel réel de l'indicatif *ba-/baldin ba* (*baldin badut/banaiz*)
  - Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero ; -t(z)ea ahantzi*
  - Locutions verbales *: komeni izan, maite ukan,* etc.

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?*)
  - Phrase de forme affirmative, phrase de forme négative (*Peio agertu da / Peio da agertu* ; *Peio ez da agertu / Ez da Peio agertu*)
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/Zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
  - Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!)*
  - Phrase de type interrogatif construite avec la particule interrogative *ote/al* et le suffixe interrogatif *–a*
  - Phrase de forme exclamative (*Bai handia dela! Ezta pentsatu ere!)*
  - Un intérêt particulier sera porté à la focalisation par déplacement du verbe
- Phrase complexe
  - Coordination cumulative (*eta, ere, baita ere, ezta ere*) *;* optative (*edo, ala*) ; disjonctive (*baina*).
  - Subordination par la nominalisation *-t(z)ea, -t(z)eko, -t(z)en*
  - Propositions conditionnelles réelles *ba-/baldin ba* (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz*)
  - Complétive *-(e)la*
  - Interrogative indirecte *-(e)n/-(e)netz*
  - Relative simple avec le subordonnant *–(e)n*
  - Comparative : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat) ;* comparatif d'inégalité (*baino… -ago, baino gehiago/gutiago)* ; superlatif *-en(a).*
  - Conditionnelle réelle (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz*).
  - Circonstancielle de temps
    - Simultanéité *–(e)larik/-(e)nean*
    - Antériorité *baino lehen, aitzin*
    - Postériorité *ondotik, eta gero*
    - Durée *arte, bitartean*
  - Circonstancielle finale *-t(z)eko, -t(z)era*
  - Circonstancielle causale *bait-/-(e)lako*
  - Circonstancielle concessive *nahiz eta* + verbe non conjugué
- Compétences métalinguistiques
  - Identifier les constituants de la phrase simple
  - Reconnaitre le sujet d'un verbe
  - Identifier précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant
  - Connaitre la construction des phrases négatives
  - Distinguer la phrase non verbale/simple

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde*
- Opposition : *baina, ordea*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, baino lehen, ondotik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik*
- Exemple : *adibidez*

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
cinquième	A1+	B1

La langue basque est parlée dans deux pays européens, la France et l'Espagne où elle a un statut de co-officialité dans la Communauté Autonome d'Euskadi ainsi que dans une partie de la Communauté Forale de Navarre. La langue basque a été répandue par la diaspora vers d'autres continents, notamment l'Amérique du Nord comme du Sud. On estime qu'il y a environ un million de bascophones dans le monde. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle et plurilingue (français, espagnol, basque) ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain.

Ce programme est destiné aux élèves ayant fait le choix de l'apprentissage de la langue basque, particulièrement dans l'académie de Bordeaux, dans les provinces du Labourd, de Basse Navarre et de Soule, et prend en compte les deux variétés linguistiques majeures de ces espaces (le navarro-labourdin et le souletin).

LVB et enseignement facultatif

En classe de 5e, les élèves peuvent choisir une langue vivante régionale au titre de l'enseignement obligatoire d'une deuxième langue vivante ou de l'enseignement facultatif de langues et cultures régionales (LCR).

Enseignement bilingue

L'enseignement de la langue basque vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Une réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception, dans la production et renforce la maitrise du langage. Indissociable de l'apprentissage de la langue, l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer.

Le langage oral trouve à se développer dans l'explicitation des démarches, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes, d'images ou d'expériences), dans les comptes rendus, dans les présentations orales, dans les dialogues sur des sujets variés, dans les discussions à visée philosophique, en lien avec les autres disciplines.

En enseignement bilingue, la langue est à la fois vecteur et objet d'enseignement, le moyen d'accéder à des savoirs disciplinaires. La discipline « basque » est envisagée à la fois comme une langue vivante et comme une discipline littéraire, culturelle et artistique.

La littérature et les arts occupent une part importante de l'enseignement du basque : ils développent l'imagination et enrichissent la connaissance du monde. Ils peuvent donner lieu à des pratiques d'écriture variées. L'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire, de l'œuvre d'art par les élèves, en lien avec leurs connaissances, dont celles qu'ils acquièrent dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres intégrales en basque. Pour les élèves suivant l'enseignement bilingue, dans la continuité de la 6e, on vise l'étude de trois œuvres intégrales (album de jeunesse, bande dessinée, littérature de jeunesse, etc.) en classe de 5e. Ainsi, les élèves construisent une culture littéraire et artistique dans le domaine basque structurée autour des six axes du programme.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

En lien avec les enseignements dispensés en arts et en français, les professeurs de basque veillent à traiter le genre du portrait et de l'autoportrait en fonction des différents supports artistiques. À travers divers objets d'étude, les élèves sont amenés à croiser les formes d'expression culturelle qui rendent compte des représentations de soi et d'autrui.

Objets d'étude possibles

- Sur les traces des portraitistes basques
- Prenez la pose ! (Autoportrait à travers des supports audiovisuels)
- Portraits et autoportraits littéraires
- Dessin et caricature

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Cet axe culturel met en évidence le quotidien à travers les notions de répétition, de routine, de coutume et d'habitude. Le cycle temporel des jours et des nuits, des saisons, des années, ainsi que les fêtes et les autres rituels qui se succèdent, donnent un cadre à la vie des membres de la communauté linguistique.

Objets d'étude possibles

- Les saisons à travers l'art et la littérature
- Un quotidien marqué par la nature et les saisons
- *Gau beltza*, la nuit des âmes
- Le quotidien en fête

Axe 3. École et loisirs

L'école est un lieu de transmission du savoir, d'apprentissage et de socialisation qui évolue, et reste un passage déterminant dans la vie des élèves. Cet axe permet pour chaque objet d'étude de mettre en regard l'école et les loisirs d'hier et d'aujourd'hui.

Objets d'étude possibles

- Viens jouer ! Jeux d'antan et d'aujourd'hui
- La figure de l'enseignante, de l'enseignant et de l'élève dans la littérature
- La langue basque dans la vie scolaire, du XVII^{e} au XXI^{e} siècle
- École, loisirs et genre

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe permet aux élèves d'évoluer entre réel et imaginaire à travers les différentes formes d'expressions culturelles et de découvrir d'autres réalités, d'autres mondes.

Objets d'étude possibles

- *Hou, Pitxu, hou* ! : carnaval et déguisements au Pays basque
- Qu'y-a-t-il de l'autre côté de la mer ?
- Sorcellerie, entre mythes et réalités
- Vers un autre monde : le fantastique

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Cet axe culturel est l'occasion d'étudier avec les élèves certains lieux, personnages et dates emblématiques du domaine basque, depuis l'époque préhistorique jusqu'à la période contemporaine. Les élèves prennent connaissance de lieux et d'histoires significatives.

Objets d'étude possibles

- Dolmens, cromlechs, stèles discoïdales : que disent ces pierres ?
- *Orreaga,* 778
- Sur la trace des pèlerins de Saint-Jacques-de-Compostelle
- Et la langue basque fut imprimée

Axe 6. La langue basque dans le monde

L'UNESCO prévient que sur environ 7 000 langues parlées à travers le monde, la moitié risque de disparaitre avant la fin du XXI^{e} siècle. L'étude de la diversité des langues permet de transmettre des valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis d'autres communautés linguistiques et culturelles (Xamar, Jon Sarasua, Kike Amonarriz).

Objets d'étude possibles

- Diaspora, les Maisons basques
- Les auteurs basques traduits à travers le monde
- Le concert des langues
- Le basque sur la toile

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5^{e}, en LVB et enseignement facultatif, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, TV, chansons, films, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à ses centres d'intérêt et en lien avec le programme

culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

En enseignement bilingue, l'entrainement régulier vise à mener les élèves vers des « opérations cognitives de haut niveau », qui recouvrent la phase d'interprétation et la phase de synthèse de la chaine auditive. Ainsi, les élèves sont entrainés à donner du sens à des mots, des groupes de mots, des phrases (phase d'interprétation) et à construire ensuite la signification globale du message en mettant en relation le sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.).

Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et des instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo, par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** (Les stratégies A1+ restent valables pour B1) – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En 5e, en LVB comme en enseignement facultatif, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

L'écrit prend des formes très simples, mais variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

En **enseignement bilingue**, il s'agit également de mobiliser les connaissances linguistiques déjà abordées et de s'entrainer à l'oral comme à l'écrit afin d'acquérir les stratégies (planification, compensation, contrôle et correction) qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions. En outre, les professeurs s'appuient sur les connaissances culturelles des élèves pour développer leurs compétences en production.

Dans les **deux formes d'enseignement**, la répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou des personnages, des lieux et des objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connue.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou des expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Pablo Tillac euskal margolaria zen. 1880an sortu zen eta Jean Barbierrekin liburu bat argitaratu zuen.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux. *Itsaso zabalaren erdian, Sebastian Elkanoren ontzia noraezean zihoan.*

– **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Ramiro Arrue Bilbon sortu zen 1892an eta Donibane Lohizunen hil zen 1971n. Margolaria zen.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Euskaldunek balea arrantzatu dute luzaz. Balea olioa saldu dute.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Ziripot eta Miel Otxin Lantzeko pertsonaiak dira.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Goizeko zazpietan, zazpi orenetan, zazpiak eta laurdenetan, zazpi eta erdietan, zazpiak hamar gutitan*, etc. – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Zer polita! Ahotik ezin utzia! Liluragarria da! Zer itsuskeria!* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : *gainera, bestalde/bertzalde* • illustrer : *adibidez, eman dezagun, konparazione* • exprimer une opposition : *aldiz, berriz* • exprimer la cause par juxtaposition : *ez da etorri, eri da* • exprimer la conséquence : *beraz, ondorioz* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Joan nahi dut, joan gogo dut, joateko asmoa/xedea dut,* etc. – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Ene/Nire ustez, beharbada, menturaz, agian*, etc.	– **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Egun on jauna, anderea. Sebastian naiz 5.eko ikaslea.* *Iep! Ontsa haiz? Hau Sebastian duk/n.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant, en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *XVII. mendean, euskaldunak Ternuara joaten ziren balearen arrantzatzera. Ikasi dugu hango jendearekin harremanak bazituztela: trukaketak egiten zituzten.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *"Nahiz ez den gaztelua maite dut nik sorlekua, aiten aitek hautatua" (J-B Elizanburu).* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Bazkal aitzin (radical + aitzin), bazkal ondoan (radical + ondoan), -(e)tik landa, arte horretan, aldi berean, bitartean, orduko/baiko, -(e)n gehienetan, -(e)n guzietan, -(e)n bakoitzean.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Harriturik, damutua, okaztaturik, etsiturik, hunkitua, gaitzitua, ahalge, penatua, triste, pozik, errabiatua,* etc. – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Alde batetik iduritzen zait xuxen dabilela, baina bertzetik, erran nezake gezurka ari dela.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Hasteko, ondotik, horrez gain, bestalde, hemendik aitzina, izan ere, handik landa, arren, hau dela eta,* etc. – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *Joateko ideia / xedea/ asmoa luke, joan da agian/araiz,* etc. – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Omen, ote, agian, iduri luke + -(e)la, erran nezake + -(e)la, erran daiteke + -(e)la,* etc.

Interaction orale et écrite, médiation

Les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer par écrit entre pairs.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Pays basque est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue basque) l'information et les arguments issus de textes ou de dossiers, etc. (en langue française) sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue française) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue basque).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. *Laguntza behar dut, lagun nazakezu? Laguntzen ahal nauzu?* – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Non da Peio? Zergatik/Zendako ez da etorri/jin egun/gaur?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Jar zaitezte. Isil zaitezte denak. Irakur ezazue.* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Zer berri? Zaharrak berri. Ongi naiz, milesker, eta zu nola zara? Ontsa/ongi.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Haizu/zilegi da kantatzea?* *Komunera joaten ahal naiz/joan naiteke?* *Ezin da mugikorrik erabili ; Ez da mugikorrik baliatzen ahal ikasgelan.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Zenbat neurtzen/izartzen du …-ak? Zenbatetatik/Zenbatetarik? Zenbatetaraino? Zer goratasun? Zenbat metro? Zenbat kilometro?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Errepika dezakezu, otoi? Errepika zenezake, otoi? Berriz erran ezazu, irakur ezazu, zehatza izan zaitez.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Sar naiteke? Ez, ez zaitezke sar oraindik. Gela bildu behar dut. Debekatua da –t(z)ea.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Bat nator zurekin.* *Ez dut zuk bezala pentsatzen.*

Ados naiz. Ez naiz batere akort. – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *Zatoz hona, otoi! Errepikatzen ahal duzu, plazer baduzu? Nola idazten da…? Nola erraten da…euskaraz?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Egun on, Jauna, Anderea, barkatu berantean izateagatik.* *Ikus arte eta izan ongi/ontsa.* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Kasu emazu. Emeki, otoi.* – Utiliser des verbes de **perception**. *Entzun, senditu, ikusi, hunki(tu), jastatu/dastatu,* etc. – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *Ariketa 15. orrialdean atzemanen duzu.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Gose naiz, goseak nago, hoztua naiz, egarri naiz,* etc. – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Apirilaren 3an, arratseko 10etan, Gatibu taldearen kontzertua herriko plazan, sartzea urririk.*	– **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Errepika dezakezu? Zure ideia zehatz dezakezu?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Agur jauna; Andere agurgarria; interesatuko zaituelakoan; onar itzazu, Jauna, Anderea, nire agurrik beroenak, adeitasunez.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Gehi nezake, beste gisarat erranik,* etc. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Lehenik, bertzalde/bestalde, horiek hola,* etc. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions,** nuancés en lien avec la thématique. *Haserre gorrian jarri, ahalkez urtu, irri karkailaka ari izan, negarrez hipaka hasi,* etc. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Janbattitt Elizanbururen " Xori berriketaria" kantuak herrimina eta migrazioa ditu aipagai.*

Outils linguistiques

Même si les normes de la langue standard unifiée *batua* restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des faits de langue qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse de la langue basque. La variation porte sur le lexique, sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement.

Les deux principales langues scolaires des élèves, le français et le basque, étant typologiquement très éloignées, il convient de mettre en évidence les principales caractéristiques typologiques de la langue basque : ordre des mots Sujet-Objet-Verbe, ergativité, langue agglutinante et postpositionnelle, présence et accord des actants dans l'auxiliaire, transitivité et intransitivité des verbes, alternance des auxiliaires entre structures passives et actives, langue *pro-drop*, la notion de marque casuelle unique portée par le dernier élément du groupe nominal, etc.

Parmi les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous, les professeurs choisissent ceux qui correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production), en lien avec un objet d'étude culturel. La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description, voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avant un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau ; cela vaut par exemple pour les déclinaisons et la conjugaison au présent de l'indicatif de certaines formes verbales bipersonnelles transitives, la conjugaison à l'impératif de certains verbes synthétiques.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL. Les professeurs suivent les normes linguistiques écrites de l'Académie de la langue basque, *Euskaltzaindia*. Ils peuvent aussi se référer aux niveaux du CECRL définis pour la langue basque.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie A1+ / B1

La phonologie de la langue basque ne présente pas de difficulté majeure, car dans la plupart des cas l'écrit reproduit la prononciation orale. La différence entre les langues basque et française concerne principalement le système consonantique. Le système vocalique, quant à lui, est sensiblement le même, hormis en Soule où la voyelle ü s'ajoute. Les points ci-dessous sont abordés dès le niveau A1 et consolidés tout au long du parcours linguistique. Les formes dialectales sont valorisées et permettent des comparaisons.

- Les voyelles et les consonnes du basque, y compris le */ü/* et le */j/* souletins
- Les diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*
- Le hiatus */ia/ : /handia/*
- La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*
- Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño*
- Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*
- Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*
- L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*
- La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/* ; *ez + naiz = /enaiz/* ; *ez + zara = /etzara/* ; *ez + gara = /ezkara/*
- La prononciation du phonème occlusif sonore */g/* devant les voyelles e et i

Pour les élèves scolarisés en Soule, on veille à faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü : *lüma, negü, llabür, hüilantü ;* les consonnes aspirées *urthe, alhaba, ekharri* ; etc.

Lexique en lien avec les axes culturels A1+ / B1

En LVB ou en enseignement facultatif, le lexique est abordé en lien avec les axes culturels. Les thématiques ci-dessous peuvent être traitées :

Portrait physique (âge, corps, visage, forme, mine, teint, yeux, regard, voix, etc.) ; portrait moral (qualités, défauts, attitude) ; objets du quotidien d'hier et d'aujourd'hui ; rythmes de vie ; saisons ; verbes d'action ; milieu scolaire, examens, diplômes, verbes d'action utilisés dans le cadre scolaire, personnes de la communauté scolaire, matériel et objets scolaires, disciplines scolaires, souvenirs d'école, profils d'élèves, rapport à l'école, punitions scolaires, jeux scolaires et extrascolaires ; lieux de la ville, lieux de la campagne, lieux publics, commerces, bâtiments, monuments, patrimoine, architecture, mémorial ; destinations de voyage ; relations familiales, liens de famille, secrets de famille ; langues du monde, diaspora, rayonnement de la langue basque, etc.

Les élèves abordent la composition des mots en langue basque : *seme-alaba*, *lursagar, begibakar, udaberri,* etc.

En enseignement bilingue, le lexique ci-dessus en lien avec les axes culturels est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

- Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.
- Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :
  - Dérivation : *-ari, -gailu, -garren, -garri, -gile, -ka, -keria, -ki, -le, -tar, -tasun, -tegi, -ti, -tto, -tzaile, -zain ; -aro, -dun, -men/-pen, kontra-, ez-, des-, arra-/bir-*
  - Composition : *toki, leku, alde ; izena+adjektiboa (sudurluze…), zain, gabe, aldi*
- Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :
  - familles de mots : *gazte, gaztetu, gaztetasun, gaztaro,* etc.
  - champs lexicaux : *negu, elur, hotz, euri, horma, izotz, haize, ekaitz, lanbro, trumoi, babazuza,* etc.
- Ils réinvestissent les notions de :
  - Synonymie : *fite/azkar, ongi/ondo, otto/osaba, jin/etorri,* etc.
  - Antonymie : *beldurti/ausart, egin/desegin, ulergaitz/ulerterraz,* etc.
  - Polysémie : *baso, lotsa, agian,* etc.
- Ils utilisent des onomatopées :
  plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilimiliklik, tirrit, turrust, firri-farra, frist, briu-brau, krask, klask, klisk, tu, zabla, zafla, zanpa, zirt-zart, binpi-banpa, brist, danga, plaf, tar-tar-tar, kar-kar-kar, etc.

Orthographe A1+ / B1

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, excepté pour les formes dialectales souletines. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles orthographiques de la langue unifiée, tout en valorisant les usages dialectaux.

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive
- Distinguer le *-a* organique de l'article défini singulier *-a* : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.

- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes)
- Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration h (*hau, ahal, herri, hiri*, *harri…*)
- Connaitre les règles de ponctuation : le **point d'interrogation** (*Non da?*), le **point d'exclamation** (*Jar zaitezte!*), les **deux points** pour établir une liste et pour écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara*), le **point** dans la phrase, pour les nombres cardinaux au-delà de 1 000 (*4.300*) et pour orthographier les nombres ordinaux (*V. mendea),* la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena*), dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut)* et pour interpeler quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!),* les **guillemets** simples (‘ ’) pour transcrire les mots en langue étrangère, les **points de suspension**, etc.
- Connaitre les abréviations : *or. (orrialdea)/orr. (orrialdeak) ; etab. (eta abar) ; adib. (adibidez)*, etc.

Grammaire A1+

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi, en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Le déplacement d'éléments de la phrase permet une focalisation : *Nola etorri dira Jon eta Peio? Jon eta Peio autoz etorri dira. Nor etorri da autoz? Jon eta Peio etorri dira autoz. Nor joan da? Amaia joan da. Nor da joan? Amaia da joan.*

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs au singulier, pluriel et indéterminé
    - Absolutif/nominatif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora(t)*)
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*)
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat*/*norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)
- Noms
  - Noms propres et noms communs (*Amaia*, *neska, mediku*, etc.)
  - Noms animés et non-animés (*mahai, kadira*, *zaldi,* etc.)
- Interrogatifs
  - *Nor (nork, nori, noren, norekin)*
  - *Zer (zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara)*
  - *Non (nongo(a), nora(t), nondik)*
  - *Noiz*
  - *Nola*
  - *Zenbat (zenbatek)*
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi*, *gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis
    - *Zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *Nehor*/*inor ez et deus*/*ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
- Compléments du nom
  - *Noren* ; *nongo*
- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel *(-a*/*-ak, bat*/*batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Nombres cardinaux jusqu'à 100
  - Ordinaux (*lehen, bigarren*, etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat*)

- Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables : *oso, nahiko, izugarri,* etc.
  - Répétition adjectivale : *ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.
- Adverbes
  - Adverbes de lieu (*hemen, han, hor,* etc.), de temps *(atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero,* etc.), de modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri, biziki,* etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition : *-(r)ik gabe, -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean,* etc.

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut*, etc.)
  - Verbes synthétiques *ukan, izan, egon*
- Aspect
  - Il existe trois types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prendra différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko*
    - Présent perfectif (*ibili naiz*)
    - Présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
    - Futur (*ibiliko naiz*)
    - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : izan*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ukan*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu*
  - Indicatif passé
    - Formes unipersonnelles *nor : izan*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ukan*
  - Expression du potentiel : Ahal izan/ukan ; Ezin izan/ukan
  - Impératif (Mintza! Har! Ixil! Begira ezazu! Entzun itzazu! Jar zaitezte! Itzul zaitez!)
  - Météo (euria, elurra ari du)

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?)*
  - Phrase de forme affirmative et de forme négative (*Peio agertu da/ Peio da agertu ; Peio ez da agertu/ Ez da Peio agertu)*
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
  - Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!)*
  - Un intérêt particulier sera porté à la focalisation par déplacement du verbe
- Phrase complexe
  - Coordination cumulative (*eta, ere*), optative (*edo, ala*), disjonctive (*baina*)
  - Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea ; -t(z)eko*
  - Propositions subordonnées conditionnelles réelles *ba-/baldin ba-* (*zurekin baldin bada, joanen naiz)*
- Compétences métalinguistiques
  - Identifier les constituants de la phrase simple
  - Reconnaitre le sujet d'un verbe
  - Identifier précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant
  - Connaitre la construction des phrases négatives
  - Distinguer la phrase non verbale/simple

Grammaire B1

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi, en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Le déplacement d'éléments de la phrase permet une focalisation : *Nola etorri dira Jon eta Peio? Jon eta Peio autoz etorri dira. Nor etorri da autoz? Jon eta Peio etorri dira autoz. Nor joan da? Amaia joan da. Nor da joan? Amaia da joan.*

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres et noms communs, au singulier, au pluriel et indéterminé
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora(t)*), non-animé ; adlatif de direction (*norantz*) ; adlatif terminatif (*noraino*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*), non-animé
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*), non-animé
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat/norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)
  - Déclinaison des noms propres et des noms communs animés, au singulier, au pluriel et indéterminé
    - Inessif (*norengan*, *-(r)en baitan*)
    - Adlatif (*norengana*)
    - Adlatif de direction (*norenganantz/norantz/norat*)
    - Adlatif terminatif (*norenganaino*)
    - Ablatif (*norengandik*)
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé : *Zer tenoretan?*
- Noms
  - Noms propres et noms communs, *Amaia, neska, mediku,* etc.
  - Noms animés et non-animés, *mahai, kadira, zaldi,* etc.
  - Noms communs nombrables, *bi etxe, hiru arkatz,* etc., et indénombrables, *maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.
  - Pluriel proche, *euskaldunok*
- Interrogatifs
  - *Nor* (*nork, nori, noren, norekin, norengan*, etc.)
  - *Zer* (*zerendako, zerk, zertaz, zeri buruz, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik, zertarako*)
  - *Non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *Noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *Nola/Nolako(a)*
  - *Zenbat* (*zenbatek*)
  - *Zertan*
  - *Zerez/zerezko*
  - *Zein* (*zeinek, zeini...*)
  - *Zeren aldeko, zeren kontrako, zeri buruzko, zein egunetako,* etc.
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis :
    - *zerbait, norbait* et *edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor/inor ez et deus/ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
  - Pronoms réfléchis de la troisième personne (*noren + burua* : *ez du bere burua onartzen*)
  - Pronoms réciproques (*Elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif : *elkarrekin joan gara, elkar ikusi dugu, elkarren ondoan jarri gara,* etc.)
- Compléments du nom
  - *Noren* ; *nongo*

- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel *(-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek, honengana, hauengana, honengan, hauengan,* etc.)
  - Nombres cardinaux (*0-1.000 et au-delà*)
  - Fractions (*hiru laurden, bi heren, bost seiren, hiru hamarren,* etc.)
  - Pourcentage (*ehuneko*)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren*, etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/horrenbeste, hainbat…*).
  - Déterminants distributifs avec suffixe *-na* (*bana, bina, hiruna,* etc.), *bedera, bakoitz*.
- Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*).
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif "*huts*" (*kafe hutsa…*)
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi*) et superlatif de supériorité (*-en*)
  - Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila*) et quantifieur + nom + *-(e)ko* (*bi urteko haurra*)
  - Formulation *-arena egin* (*zozoarena egin*)
- Adverbes
  - Adverbes de lieu (*hemen, han, hor,* etc.), de temps (*atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero, noizean behin, behin,* etc.), de modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, guziz, izugarri, ikaragarri, biziki,* etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition :
    - *-(r)ik gabe*
    - précédée du génitif possessif *noren* : *-(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean, -(r)en pare, menpe, orde,* etc.
    - précédée de l'ablatif *Nondik* : -(e)*tik kanpo*
    - précédée de l'instrumental *Zerez* : *-(e)z gain, bestalde*
    - précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz*
    - exprimant le temps (*hemendik aitzina, handik landa*)
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
  - Adverbe distributif avec suffixe *-naka* (*hirunaka joan dira*)
  - Onomatopées et mots expressifs tels que : *plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilika, kilimiliklik, tirrit, turrust, farranda, farfala, farfar, farrasta, firri-farra, frist, furfuria, briu-brau, kilika, krask, klask, klisk, kurrinka, tu,* etc.

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik…*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…*)
  - Verbes synthétiques au présent (*ukan, izan, egon, joan, etorri, ibili, jakin, -io*)
  - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nenbilen*)
  - Accord sujet – prédicat – attribut *(amari goxokia eman diot)*
- Aspect
  - Il existe 3 types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n ;*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical ;
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*.
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prendra différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko*
    - Présent perfectif (*ibili naiz*)
    - Présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
    - Futur (*ibiliko naiz*)
    - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
    - Aspect de la locution verbale : *bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.
    - Locutions verbales *Logale + izan/Logaleak + egon ; Gose + izan/Goseak + egon*
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili, etorri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori : zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork : diot, didazu…*

- Indicatif passé
  - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori : zitzaidan, zitzaizkidan…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork : nion, nizkion…*
- Expression du potentiel
  - *Ahal izan/ukan ; Ezin izan/ukan*
  - Forme unipersonnelle *nor* au présent : *naiteke, zaitezke*
  - Forme bipersonnelle *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*) : *dezakegu, ditzakegu*
- Impératif (*Sar! Jar! Ixil! Mintza zaitez! Har ezazu/itzazu! Erraidazu! Emaiozu! Haugi! Doala! Dagoela!*)
- Conditionnel réel de l'indicatif *Ba-/Baldin ba* (*baldin badut/banaiz*)
- Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi, -t(z)eko prest/gogoa/beldurra, -t(z)era utzi, -t(z)eak, -t(z)earekin*
- Locutions verbales (*komeni izan, maite ukan*, etc.)

Syntaxe

– Phrase simple
- Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?*)
- Phrase de forme affirmative et de forme négative (*Peio agertu da / Peio da agertu ; Peio ez da agertu / Ez da Peio agertu*)
- Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
- Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
- Phrase de type interrogatif : particule interrogative (*ote/al*) et suffixe interrogatif (*-a*)
- Phrase de forme exclamative (*Bai handia dela! Ezta pentsatu ere*!)
- Les particules *omen* et *ote*

– Phrase complexe
- Coordination cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere, ez bakarrik ere*), optative (*edo, ala, bertzela*), disjonctive (*baina, baizik, ordea*), distributifs (*bai…bai, ez…ez, batetik…bertzetik*)
- Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en*
- Propositions subordonnées complétives : *-(e)la*
- Propositions subordonnées interrogatives indirectes : *-(e)n*, *-(e)netz*
- Propositions subordonnées relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa erori zaio*)
- Propositions subordonnées comparatives :
  - Comparatif d'égalité : *bezala, bezain, bezainbat*
  - Comparatif d'inégalité : *baino … -ago, baino gehiago/gutiago*
  - Superlatif : *-en(a)*
- Propositions subordonnées conditionnelles réelles *ba-/baldin ba* (*zurekin baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero*)
- Propositions subordonnées circonstancielles de temps :
  - Simultanéité (*–(e)larik, -(e)nean, -(e)n guzietan, -(e)n gehienetan, -(e)n bakoitzean, bezain laster*)
  - Antériorité (*baino lehen, aitzin, -t(z)erakoan)*
  - Postériorité (*ondotik, eta gero, partizipioa + orduko/baiko)*
  - Durée (*arte, bitartean, -(e)netik)*
- Propositions subordonnées circonstancielles finales : *-t(z)eko, -t(z)era, -t(z)eko xedez*
- Propositions subordonnées circonstancielles causales : *bait-/-(e)lako, dela eta, -t(z)eagatik, denez gero*
- Propositions subordonnées circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué ; *nahiz eta + -(e)n ;* participe *+ -(r)ik ere ;* participe *+ arren*
- Propositions subordonnées circonstancielles de manière : *-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa, -(e)n neurrian, -(e)naren arabera*

– Compétences métalinguistiques
- Identifier et analyser les constituants de la phrase simple
- Reconnaitre le sujet d'un verbe transitif au cas ergatif et celui d'un verbe intransitif au cas absolutif
- Identifier et nommer précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant ; *izen, aditz, adjektibo, determinatzaile, izenordain, adberbio, posposizio, juntagailu eta menderagailu*
- Connaitre la construction des phrases négatives
- Distinguer la phrase non verbale/*simple*/complexe
- Connaitre les notions de coordination et subordination

Connecteurs

– Addition : *eta, ere, bestalde, baita…ere, bederen/behintzat, gainera*
– Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz*
– Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, baino lehen, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan,*

azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta), ezen*
- Reformulation : pour expliquer *alegia, hau da, hots* ; pour corriger *hobeki erran* ; pour résumer *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
quatrième	A1+	B1+

La langue basque est parlée dans deux pays européens, la France et l'Espagne où elle a un statut de co-officialité dans la Communauté autonome d'Euskadi ainsi que dans une partie de la Communauté Forale de Navarre. La langue basque a été répandue par la diaspora vers d'autres continents, notamment en Amérique du Nord comme en Amérique du Sud. On estime qu'il y a environ un million de bascophones dans le monde. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle et plurilingue (français, espagnol, basque), ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain.

Ce programme est destiné aux élèves ayant fait le choix de l'apprentissage de la langue basque, particulièrement dans l'académie de Bordeaux, dans les provinces du Labourd, de Basse Navarre et de Soule, et prend en compte les deux variétés linguistiques majeures de ces espaces (le navarro-labourdin et le souletin).

LVB et enseignement facultatif

En classe de 4e, les élèves ayant choisi le basque en 6e ou en 5e en LVB ou en enseignement facultatif de LCR poursuivent la découverte de cette langue et de sa culture.

Enseignement bilingue

Les élèves apprenant le basque en enseignement bilingue depuis l'école primaire poursuivent cet apprentissage tout en approfondissant connaissance et compétences.

La littérature et les arts occupent une part importante de l'enseignement du basque, notamment car ils permettent de développer l'imagination et d'enrichir la connaissance du monde. Ils peuvent donner lieu à des pratiques d'écriture variées. L'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire, de l'œuvre d'art par les élèves, en lien avec leurs connaissances, dont celles qu'ils acquièrent dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres intégrales en basque. Dans la continuité de la classe de 5e, on vise l'étude de trois œuvres intégrales (albums de jeunesse, bandes dessinées, littérature de jeunesse, etc.) en classe de 4e. Ainsi, les élèves construisent une culture littéraire et artistique dans le domaine basque structurée autour des six axes du programme.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Le sport est une activité de socialisation et peut occuper une partie importante de la vie des élèves. En quoi le sport permet-il de faire société ? Quelles sont les pratiques sportives de la société basque ? Quelle place y tient la langue ?

Objets d'étude possibles

- Les sports traditionnels : de l'activité quotidienne à la performance sportive
- La pelote basque, un héritage culturel vivant
- Sport, inclusion et genre
- L'appel de la montagne

Axe 2. Voyages et exploration

Les voyages constituent des occasions d'explorer des lieux, de rencontrer autrui et de se connaitre soi-même. Cet axe permet d'envisager le voyage dans sa dimension individuelle, comme collective. Que nous apprennent les voyages ? Quelles peuvent être les implications liées au voyage ? Tous les voyages se ressemblent-ils ?

Objets d'étude possibles

- Raconte-nous ton voyage
- Juan Sebastian Elkano et Katalina de Erauso, aventuriers et colons ?
- Le siècle des romantiques, voyages et explorations
- Le récit de voyage, d'hier à aujourd'hui

Axe 3. Villes, villages, quartiers

La ville, le village et les quartiers sont empreints d'histoire et de culture. Comment les différentes géographies influencent-elles les vies quotidiennes ? Comment les individus façonnent-ils leur environnement et s'y adaptent-ils ?

Objets d'étude possibles

- Présente-moi un village !
- Bilbo, une ville à multiples facettes
- Les villes et villages à travers la littérature et l'art
- Un petit monde à l'intérieur du village ou de la ville

Axe 4. Inventer, innover, créer

Toute société invente, innove et crée. Cet axe invite à l'exploration des différentes formes de création (littéraires, artistiques, culinaires, scientifiques, vestimentaires, etc.). Comment la création peut-elle permettre d'envisager des futurs possibles ? Quelles inventions humaines sont entrées dans la postérité ?

Objets d'étude possibles

- *Biharko oroitzapenak*, souvenirs de demain : la science-fiction en langue basque
- La classe ! : la mode au cours du temps
- *"Bai, jauna, bai", zientziak euskaraz,* les sciences parlent basque
- *On dagizula!* Invente ton plat !

Axe 5. Langages et messages artistiques

Les arts peuvent créer leurs propres langages afin de véhiculer des messages. L'art peut être consensuel ou au contraire en rupture avec les valeurs établies. Quelles formes prennent les productions artistiques dans la société basque ? Comment la production artistique se réinvente-t-elle en permanence ?

Objets d'étude possibles

- Quand le langage artistique réinvente le paysage
- *Aitzina pika!,* la danse basque, tradition réinventée
- *Maitia nun zira?,* la complainte d'amour
- *Zortziko, hamarreko, poto,* le langage des mots : découvrir le bertsolarisme

Axe 6. Les langues régionales dans le système français

Les langues régionales ou minoritaires font partie du patrimoine culturel et linguistique du territoire français. Dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992), l'UNESCO reconnait que la diversité linguistique est un facteur d'intégration sociale et de développement durable.

Objets d'étude possibles

- Langues régionales de France : catalan, occitan, corse, breton, basque, créoles, tahitien, langues kanak, etc.
- Des contextes de minorisation…
- … mais des langues qui veulent vivre

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVB et enseignement facultatif : la compréhension orale et écrite porte sur l'écoute et le visionnage ainsi que sur la lecture de documents authentiques du domaine culturel basque. L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité.

En enseignement bilingue : l'entrainement régulier vise à mener les élèves vers des « opérations cognitives de haut niveau », qui recouvrent la phase d'interprétation et la phase de synthèse de la chaine auditive. Ainsi, les élèves sont entrainés à donner du

sens à des mots, des groupes de mots, des phrases (phase d'interprétation) et à construire ensuite la signification globale du message en mettant en relation le sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.).

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et des instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc., qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo, par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes.** – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En 4e, en LVB et enseignement facultatif : compte tenu des spécificités grammaticales de la langue basque, il est nécessaire de donner aux élèves les outils utiles pour la construction de la phrase simple.

L'écrit prend des formes simples, mais variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

En **enseignement bilingue :** il s'agit de mobiliser les connaissances linguistiques déjà abordées et de s'entrainer à l'oral comme à l'écrit afin d'acquérir les stratégies (planification, compensation, contrôle et correction) qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions. En outre, les professeurs s'appuient sur les connaissances culturelles des élèves pour développer leurs compétences en production.

Dans les **deux formes d'enseignement**, la répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou des personnages, des lieux et des objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue :** mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Mayi Pelot, idazlea da. Zientzia-fikziozko ipuinak euskaraz idatzi ditu.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Sebastian Elkano euskal mariñela da, Getariakoa da. Hamaseigarren mendean, Magelanesekin itsasontziz ibili da.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Gizonak eta emazteak biribilean ezartzen dira eta zirkuluan mugitzen dira mutxikoak dantzatzeko.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Mayi Pelot, idazle miarriztarra, ipuin futuristak euskaraz idazten aitzindarietakoa izan zen.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple, différencier les cadres formels et informels : *Lau urte zituela, Katalina de Erauso domingotar mojen komentuan sartu zuten, baina 1603 urtean Gasteizera ihes egin zuen, baserritar gizonezko jantzita, Francisco de Loyola izenarekin.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative : *Antzina gizonek eta emazteek dantzatzen zuten ekitaldi*

marqueurs très simples et très fréquents. *Andrée Rosier eta Juan Mari Arzak Euskal Herriko sukaldariak dira.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Goizeko zazpietan, zazpi orenetan, zazpiak eta laurdenetan, zazpi eta erdietan, zazpiak hamar gutitan,* etc. – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Zer polita! Ahotik ezin utzia! Liluragarria! Zer itsuskeria!* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : *gainera, bestalde* • illustrer : *adibidez* • exprimer une opposition : *aldiz* • exprimer la cause par juxtaposition : *eri da, ez da etorri* • exprimer la conséquence *: beraz, ondorioz* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Joanen naiz, joan nahi dut, joan gogo dut, asmoa dut.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Ene/Nire ustez, beharbada, menturaz, agian, …izango da.*	*publikoetan, baita eremu pribatuan ere.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants : *Andrée Rosier Miarritzeko Hotel du Palais ostatuan hasi zen lanean lehenik. Monaco eta Eze hirietako jatetxe famatuetan ibili ondotik, Miarritzera itzuli zen eta bertan ireki zuen Les Rosiers jatetxea.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Bidaiatu aitzin (radical + aitzin), bidaiatu ondoan (radical + ondoan), -(e)tik landa, arte horretan, aldi berean, bitartean, orduko/baiko, -(e)n gehienetan, -(e)n guzietan, -(e)n bakoitzean.* – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples : *Munduan gaindi ibiltzeko, hegazkinez bidaiatzea autoz bidaiatzea baino erosoagoa da. Ingurumenaren babesteko aldiz, bizikleta eta trena egokiagoak direla iruditzen zait.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief : *Hasteko, ondotik, horrez gain, bestalde, hemendik aitzina, izan ere, handik landa, arren, hau dela eta,* etc. – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *Kanadara bidaiatzeko ideia/xedea/asmoa nuke, joanen naiz agian/araiz,* etc. – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples : *Mendian ibili nahi baduzu enekin, oinez izango da.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *Harritua izan ; Damu izan/hartu; Okaztatu/Nazkatu ; Urrikaldu ; Ahalke izan/Ahalkez estalia izan ; Triste/Negargarri izan* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *-(e)n neurrian/-(e)n heinean; Zenbat eta… gehiago… hainbat eta… gehiago /-ago… -ago (zaharrago eta haurrago)*

Interaction orale et écrite, médiation

Les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite entre pairs.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Pays basque est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer en langue basque, l'information et les arguments contenus dans des textes en langue française, sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer en langue basque un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage en langue française et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « *Bidaiariak hartzen dituen kamioia* » pour « *autobusa* »).
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Non da Donibane Garazi? Zenbat biztanle ditu?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Jar zaitezte. Entzun ezazue. Irakur ezazue.* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Zer berri? Zaharrak berri. Ongi naiz, milesker, eta zu nola zara? Ontsa/ongi.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Komunera joaten ahal naiz? Haizu da! Zilegi da!* *Ezin da mugikorrik erabili; Ez da mugikorrik baliatzen ahal ikasgelan.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Ados naiz. Ez naiz batere akort.*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. – Donner des **consignes**, des **conseils** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Errepika dezakezu, otoi? Argibideak ukan ditzaket, otoi? Polikiago hitz egin dezakezu, otoi?* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Leihoa irek dezaket? Zilegi ote zaigu goxokiak jatea? Zilegi zaigu ; Debekatua zaigu ; Trabagarri zait.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications : *Zuk erraten duzunez/zure arabera/zuk erraten duzunaren arabera mendian motoz ibiltzea ez da kaltegarria. Motoen azantzak ez ote ditu aldiz abereak trabatzen eta mendiko bideak andeatzen? Ene iduriko/Iruditzen…*

– **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone**. – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *Zatoz hona, otoi! Errepikatzen ahal duzu, plazer baduzu? Nola idazten da…? Nola erraten da…euskaraz?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Egun on, Jauna, Anderea, barkatu berantarengatik; ikus arte eta izan ongi/ontsa.* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Kasu emazu. Emeki, otoi.* – Utiliser des verbes de **perception.** *Entzun, senditu, ikusi, hunki(tu), jastatu/dastatu…* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *15. orrialdeko testua irakurriko dugu.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Gose naiz, goseak nago, hotz naiz, egarri naiz.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Apirilaren 3an, herriko plazan, sartzea kitorik.*	– Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit : *Egun on; Arratsalde on; Gau on; On egin!; On dagizula!; Adeitasunez; Zure erantzunaren zain nagoelakoan; Onar itzazu ene agurrik beroenak; Agur…* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens : *Hau da; Alegia; Hobeto erran; Azken batean; Ondorioz* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts : *Lehenengo; Ondoren; Gero; Bukatzeko; Amaitzeko; Alde batetik; Bestetik; Azkenik; Lehenik; Jarraian; Bestalde* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Norbaitek/Zerbaitek tristatu, goibeldu, alaitu, beldurtu, nazkatu….* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *Baionako hiria Lapurdin kokatzen da, Aturri eta Errobiren bateragunean. Auzo historikoa den Baiona Handian aurkitzen da katedrala. Euskal Museoa bisitatzeko aldiz Baiona Ttipira joan behar da.*

Outils linguistiques

Les professeurs suivent les normes linguistiques écrites de l'académie de la langue basque *Euskaltzaindia*. Ils se réfèrent aussi aux niveaux du CECRL définis pour la langue basque.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL. Parmi les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous, les professeurs choisissent ceux qui correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production), en lien avec un objet d'étude culturel. La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description, voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avant un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). Selon le niveau visé et le contexte d'apprentissage, il n'est pas systématiquement attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, au niveau A1+, plusieurs faits de langue sont encore employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie A1+ / B1+

La phonologie de la langue basque ne présente pas de difficulté majeure, car dans la plupart des cas l'écrit reproduit la prononciation orale. La différence entre les langue basque et française concerne principalement le système consonantique. Le système vocalique, quant à lui, est sensiblement le même, hormis en Soule où la voyelle ü s'ajoute. Les points ci-dessous sont abordés dès le niveau A1 et consolidés tout au long du parcours linguistique. Les formes dialectales sont valorisées et permettent des comparaisons.

- Les voyelles et consonnes du basque, y compris le /ü/ et le /j/ souletins.
- Les diphtongues /au/, /ei/, /oi/, /eu/, /ui/, /ai/ à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai.*
- Le hiatus /ia/ : /*handia*/.
- La vibrante intervocalique simple, le phonème /r/ : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème /rr/ : *harro, erre, harri.*
- Les variantes phonétiques, palatalisation /tt/, /dd/, /ll/, /ñ/ à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño.*

- Les phonèmes des consonnes fricatives /z/, /s/, /x/ à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*.
- Les phonèmes des consonnes affriquées /tz/, /ts/, /tx/ à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*.
- L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*.
- La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/* ; *ez + naiz = /enaiz/* ; *ez + zara = /etzara/* ; *ez + gara = /ezkara/*.
- La prononciation du phonème occlusif sonore /g/ devant les voyelles e et i.

Pour les élèves scolarisés en Soule, on veille à faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü : *lüma, negü, llabür, hüilantü ;* les consonnes aspirées *urthe, alhaba, ekharri,* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels A1+ / B1+

En LVB et en enseignement facultatif, les thématiques ci-dessous sont traitées :

Le voyage ou récit de voyage ; la ville, le village, le quartier ; l'architecture ; les monuments ; les infrastructures ; le tourisme ; les paysages ; le bourg ; la science-fiction ; le style vestimentaire ; expression du gout, de l'opinion, des émotions, de l'amour ; la couture ; la mode ; les sciences ; la gastronomie et les spécialités culinaires ; l'art ; l'art urbain ; la danse ; le bertsolarisme ; l'initiation aux formules de politesse dans d'autres langues régionales.

Les élèves abordent la composition des mots en langue basque : *anai-arreba, eskuzabal, pilota-joko,* etc.

En enseignement bilingue, le lexique ci-dessus en lien avec les axes culturels est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition, et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

- Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.
- Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :
  - dérivation : *-ari, -gailu, -garren, -garri, -gile, -ka, -keria, -ki, -le, -tar, -tasun, -tegi, -ti, -tto, -tzaile, -zain ; -aro, -dun, -men/-pen, kontra-, ez-, des-, arra-/bir- ;*
  - composition : *toki, leku, alde ; izena+adjektiboa (sudurluze…), zain, gabe, aldi.*
- Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :
  - familles de mots : *pilotari, pilotaleku, pilotagile, pilotazale, pilotakada,* etc.;
  - champs lexicaux : *jauzika, korrika, lasterka, ttantto, atezain, jokalari,* etc.
- Ils réinvestissent les notions de :
  - synonymie : *fite/azkar, ongi/ondo, otto/osaba, jin/etorri,* etc.
  - antonymie : *beldurti/ausart, egin/desegin, ulergaitz/ulerterraz,* etc.
  - polysémie : *baso, lotsa, agian,* etc.
- Ils utilisent des interjections :
  Atx/aieika (cri de douleur, en gémissant de douleur), *oi* (admiration), *ep* (chuchotement), *hela* (il y a quelqu'un ?), *xo / ixo* (chut / silence), *phu* (fi ! signifiant le dégout), *ai ene* (pauvre de moi), *adio* (prendre congé), *ez adiorik* (refus d'adieu), *hots* (bref), etc.

Orthographe A1+ / B1+

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, excepté pour les formes dialectales souletines. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles orthographiques de la langue unifiée, tout en valorisant les usages dialectaux.

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots.
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive.
- Distinguer le -a organique de l'article défini singulier -a : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx.
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes).
- Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration *h* (*hau, ahal, herri, hiri*, *harri*…).
- Connaitre les règles de ponctuation : le **point d'interrogation** (*Non da?*), le **point d'exclamation** (*Jar zaitezte!*), les **deux points** pour lister, et pour écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara*), le **point** dans la phrase, pour les nombres cardinaux au-delà de 1 000 (*4.300*) et pour orthographier les nombres ordinaux (*V. mendea),* les **points de suspension**, la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena*), dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut),* et pour interpeler quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!),* les **guillemets** simples (" ") pour transcrire les mots en langue étrangère.
- Connaitre les abréviations : *or. (orrialdea)/orr. (orrialdeak) ; etab (eta abar) ; adib (adibidez)*…

Grammaire A1+

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu, quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi, en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Le déplacement d'éléments de la phrase permet une focalisation : *Nola etorri dira Jon eta Peio? Jon eta Peio autoz etorri dira. Nor etorri da autoz? Jon eta Peio etorri dira autoz. Nor joan da? Amaia joan da. Nor da joan? Amaia da joan.*

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs singulier, pluriel et indéterminé
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora(t)*)
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*)
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat*/*norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)
- Noms
  - Noms propres et noms communs, *Amaia*, *neska, mediku*, etc.
  - Noms animés et non-animés, *mahai, kadira*, *zaldi,* etc.
- Interrogatifs
  - *Nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
  - *Zer* (*zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara*)
  - *Non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *Noiz*
  - *Nola*
  - *Zenbat* (*zenbatek*)
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi*, *gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis :
    - *Zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *Nehor*/*inor ez* et *deus*/*ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
- Compléments du nom
  - *Noren* ; *nongo*
- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel *(-a*/*-ak, bat*/*batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Nombres cardinaux jusqu'à 100
  - Ordinaux (*lehen, bigarren*, etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat*)
- Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables : *oso, nahiko, izugarri,* etc.
  - Répétition adjectivale : *ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.
- Adverbes
  - Adverbes de lieu (*hemen, han, hor*, etc.), de temps (*atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero*, etc.), de modalité (*ongi, gaizki, poliki*, etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri, biziki*, etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition : *-(r)ik gabe*, *-(r)en gainean*, *azpian*, *aitzinean*, *gibelean*, *barnean*, etc.

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non conjugués (*etortzea, egiteko*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…*)
  - Verbes synthétiques *ukan, izan, egon*
- Aspect
  - Il existe trois types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prend différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko.* Ainsi :
    - présent perfectif (*ibili naiz*)
    - présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
    - futur (*ibiliko naiz*)
    - présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - formes unipersonnelles *nor : izan*
    - formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ukan*
    - formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
    - formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu*
  - Indicatif passé
    - formes unipersonnelles *nor* : *izan*
    - formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*) : *ukan*
  - Expression du potentiel : *Ahal izan/ukan ; Ezin izan/ukan*
  - Impératif (*Mintza! Har! Ixil! Begira ezazu! Entzun itzazu! Jar zaitezte! Itzul zaitez!*)
  - Météo (*euria, elurra ari du*)

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da? | Nor da agertu?*)
  - Phrase de forme affirmative et de forme négative (*Peio agertu da | Peio da agertu ; Peio ez da agertu | Ez da Peio agertu*)
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
  - Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
- Phrase complexe
  - Coordination cumulative (*eta, ere*), optative (*edo, ala*), disjonctive (*baina*).
  - Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea ; -t(z)eko.*
  - Propositions subordonnées conditionnelles réelles *ba-/baldin ba-* (*zurekin baldin bada, joanen naiz*).

Grammaire B1+

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu, quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi, en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Le déplacement d'éléments de la phrase permet une focalisation : *Nola etorri dira Jon eta Peio? Jon eta Peio autoz etorri dira. Nor etorri da autoz? Jon eta Peio etorri dira autoz. Nor joan da? Amaia joan da. Nor da joan? Amaia da joan.*

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/noms communs, singulier, pluriel et indéterminé
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)

    - Adlatif (*nora(t)*), non-animé ; adlatif de direction (*norantz*) ; adlatif terminatif (*noraino*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*), non-animé
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*), non-animé
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat/norendako*)
    - Instrumental *(zerez)*
  - Déclinaison des noms propres et noms communs animés au singulier, pluriel et indéterminé
    - Inessif (*norengan*, *-(r)en baitan*)
    - Adlatif (*norengana*)
    - Adlatif de direction (*norenganantz/norantz/norat*)
    - Adlatif terminatif (*norenganaino*)
    - Ablatif (*norengandik*)
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé : *Zer tenoretan?*
- Noms
  - Noms propres et noms communs, *Amaia*, *neska, mediku*, etc.
  - Noms animés et non-animés, *mahai, kadira*, *zaldi,* etc.
  - Noms communs nombrables*, bi etxe, hiru arkatz,* etc., et indénombrables*, maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.
  - Pluriel proche*, euskaldunok*
- Interrogatifs
  - *Nor* (*nork, nori, noren, norekin, norengan*, etc.)
  - *Zer* (*zerendako, zerk, zertaz, zeri buruz, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik, zertarako*)
  - *Non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *Noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *Nola/nolako(a)*
  - *Zenbat* (*zenbatek*)
  - *Zertan*
  - *Zerez/zerezko*
  - *Zein* (*zeinek*, *zeini*...)
  - *Zeren aldeko, zeren kontrako, zeri buruzko, zein egunetako*, etc.
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi*, *gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis :
    - *Zerbait, norbait* et *edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *Nehor/inor ez et deus/ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *Nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
  - Pronoms réfléchis de la troisième personne (*noren + burua* : *ez du bere burua onartzen*).
  - Pronoms réciproques (*Elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif : *elkarrekin joan gara, elkar ikusi dugu, elkarren ondoan jarri gara,* etc.).
- Compléments du nom
  - *Noren* ; *nongo*
- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel *(-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek, honengana, hauengana, honengan, hauengan,* etc.).
  - Nombres cardinaux (*0-1.000* et au-delà).
  - Fractions (*hiru laurden, bi heren, bost seiren, hiru hamarren,* etc.)
  - Pourcentage (*ehuneko*)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren*, etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/horrenbeste, hainbat*...)
  - Déterminants distributifs avec suffixe *-na* (*bana, bina, hiruna,* etc.), *bedera, bakoitz*
- Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif « *huts* » (*kafe hutsa*...)
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi*) et superlatif de supériorité (*-en*)

- Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila*) et quantifieur + nom + *-(e)ko* (*bi urteko haurra*)
- Formulation *-arena egin* (*zozoarena egin*)

– Adverbes
  - Adverbes de lieu (*hemen, han, hor*, etc.), de temps (*atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero, noizean behin, behin*, etc.), de modalité (*ongi, gaizki, poliki*, etc.), gradables (*batere, guziz, izugarri, ikaragarri, biziki*, etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition :
    - *-(r)ik gabe*
    - Précédée du génitif possessif *noren* : *-(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean, -(r)en pare, menpe, orde*, etc.
    - Précédée de l'ablatif *nondik* : *-tik kanpo*
    - Précédée de l'instrumental *zerez* : *-(e)z gain, bestalde*
    - Précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz*
    - Exprimant le temps (*hemendik aitzina, handik landa*)
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
  - Adverbe distributif avec suffixe *-naka* (*hirunaka joan dira*)
  - Onomatopées et mots expressifs tels que : *plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilika, kilimiliklik, tirrit, turrust, farranda, farfala, farfar, farrasta, firri-farra, frist, furfuria, briu-brau, kilika, krask, klask, klisk, kurrinka, tu*, etc.

Groupe verbal

– Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik…*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…*)
  - Verbes synthétiques au présent (*ukan, izan, egon, joan, etorri, ibili, jakin, -io*)
  - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nenbilen*)
  - Accord sujet – prédicat – attribut *(amari goxokia eman diot)*

– Aspect
  - Il existe trois types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prendra différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko.* Ainsi :
    - présent perfectif (*ibili naiz*)
    - présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
    - futur (*ibiliko naiz*)
    - présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
    - aspect de la locution verbale : *bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.;
    - locutions verbales : *Logale + izan/Logaleak + egon ; Gose + izan/Goseak + egon*

– Mode
  - Présent de l'indicatif
    - formes unipersonnelles *nor* : *izan, joan, etorri, egon, ibili, etorri* ;
    - formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri* ;
    - formes bipersonnelles *nor-nori* : *zait, zaizkit…*
    - formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu…*
  - Indicatif passé
    - formes unipersonnelles *nor* : *izan, joan, etorri, egon, ibili* ;
    - formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu* ;
    - formes bipersonnelles *nor-nori* : *zitzaidan, zitzaizkidan…*
    - formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
  - Expression du potentiel
    - *Ahal izan/ukan* ; *Ezin izan/ukan*
    - Forme unipersonnelle *nor* au présent (*naiteke*, zaitezke)
    - Forme bipersonnelle *nor-nork* (COD à l'absolutif nor : *hura/haiek*) : *dezakegu*, *ditzakegu*
  - Impératif (*Sar! Ixil! Mintza! Mintza zaitez, har ezazu/itzazu, erraidazu, emaiozu, haugi, doala, dagoela*)
  - Conditionnel réel de l'indicatif *ba-/baldin ba* (*baldin badut/banaiz*)
  - Nominalisation du verbe (*-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi, -t(z)eko prest/gogoa/beldurra, -t(z)era utzi, -t(z)eak, -t(z)earekin*)
  - Locutions verbales (*komeni izan, maite ukan*, etc.)

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da?/Nor da agertu?*)
  - Phrase de forme affirmative et de forme négative (*Peio agertu da/Peio da agertu ; Peio ez da agertu/Ez da Peio agertu*).
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
  - Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
  - Phrase de type interrogatif : particule interrogative (*ote/al*) et suffixe interrogatif (*-a*)
  - Phrase de forme exclamative (*Bai handia dela! Ezta pentsatu ere!*)
  - Les particules *omen* et *ote*
- Phrase complexe
  - Coordination cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere, ez bakarrik ere*), optative (*edo, ala, bertzela*), disjonctive (*baina, baizik, ordea*), distributifs (*bai…bai, ez…ez, batetik…bertzetik*)
  - Subordination par la nominalisation (*-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en*)
  - Propositions subordonnées complétives (*-(e)la*)
  - Propositions subordonnées interrogatives indirectes *(-e)n*, *(-e)netz*
  - Propositions subordonnées relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa erori zaio*)
  - Propositions subordonnées comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat),* comparatif d'inégalité (*baino … -ago, baino gehiago/gutiago*), superlatif *-en(a)*
  - Propositions subordonnées conditionnelles réelles (*zurekin baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero*)
  - Propositions subordonnées circonstancielles de temps
    - Simultanéité (*–(e)larik, -(e)nean, -(e)n guzietan, -(e)n gehienetan, -(e)n bakoitzean, bezain laster*)
    - Antériorité (*baino lehen, aitzin, -t(z)erakoan*)
    - Postériorité (*ondotik, eta gero, partizipioa + orduko/baiko*)
    - Durée (*arte, bitartean, -(e)netik*)
  - Propositions subordonnées circonstancielles finales (*-t(z)eko, -t(z)era, -t(z)eko xedez*).
  - Propositions subordonnées circonstancielles causales (*bait-/-(e)lako, dela eta, -t(z)eagatik, denez gero*).
  - Propositions subordonnées circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué ; *nahiz eta + -(e)n ;* participe *+ -(r)ik ere ;* participe *+ arren.*
  - Propositions subordonnées circonstancielles de manière (*-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa, -(e)n neurrian, -(e)naren arabera).*
- Compétences métalinguistiques
  - Identifier et analyser les constituants de la phrase simple.
  - Reconnaitre le sujet d'un verbe transitif au cas ergatif et celui d'un verbe intransitif au cas absolutif.
  - Identifier et nommer précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant ; *izen, aditz, adjektibo, determinatzaile, izenordain, adberbio, posposizio, juntagailu eta menderagailu.*
  - Connaitre la construction des phrases négatives.
  - Distinguer la phrase non verbale/*simple*/complexe.
  - Connaitre les notions de coordination et de subordination.

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde, baita…ere, bederen/behintzat, gainera*
- Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, baino lehen, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan, azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta), ezen*
- Reformulation : pour expliquer *alegia, hau da, hots ;* pour corriger *hobeki erran ;* pour résumer *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko*

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
troisième	A2	B2

La langue basque est parlée dans deux pays européens, la France et l'Espagne où elle a un statut de co-officialité dans la Communauté autonome d'Euskadi ainsi que dans une partie de la Communauté Forale de Navarre. La langue basque a été répandue par la diaspora vers d'autres continents, notamment en Amérique du Nord tout comme en Amérique du Sud. On estime qu'il y a environ un million de bascophones dans le monde. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle et plurilingue (français, espagnol, basque), ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain.

Ce programme est destiné aux élèves ayant fait le choix de l'apprentissage de la langue basque, particulièrement dans l'académie de Bordeaux, dans les provinces du Labourd, de Basse Navarre et de Soule, et prend en compte les deux variétés linguistiques majeures de ces espaces (le navarro-labourdin et le souletin).

LVB et enseignement facultatif

En classe de 3e, les élèves ayant choisi le basque en 6e ou en 5e en LVB ou en enseignement facultatif poursuivent la découverte de cette langue et de sa culture.

Enseignement bilingue

Les élèves apprenant le basque en enseignement bilingue depuis l'école primaire poursuivent cet apprentissage tout en approfondissant connaissance et compétences.

La littérature et les arts occupent une part importante de l'enseignement du basque, notamment car ils permettent de développer l'imagination et d'enrichir la connaissance du monde. Ils peuvent donner lieu à des pratiques d'écriture variées. L'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire, de l'œuvre d'art par les élèves, en lien avec leurs connaissances, dont celles qu'ils acquièrent dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres intégrales en basque. Dans la continuité de la classe de 4e, on vise l'étude de trois œuvres intégrales (album de jeunesse, bande dessinée, littérature de jeunesse, etc.) en classe de 3e. Ainsi, les élèves construisent une culture littéraire et artistique dans le domaine basque structurée autour des six axes du programme.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

La vie en société entraine la confrontation à l'altérité et à la différence. Cet axe permet d'envisager les manières de faire société en dépassant les préjugés et les stéréotypes. Comment le respect et la tolérance permettent-ils de tisser des liens de solidarité, d'hospitalité ou d'amour ?

Objets d'étude possibles

- L'altérité : connaitre pour apprécier
- Rencontrer et aimer
- Apprendre de l'autre
- La rencontre intergénérationnelle

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

La classe de 3e est un moment important où la réflexion autour de l'orientation professionnelle commence à se dessiner. Cet axe étudie différentes professions et la féminisation des divers secteurs professionnels. Comment choisit-on une profession ? Quels sont les métiers de rêves des élèves ?

Objets d'étude possibles

- La pêche et l'agriculture
- L'industrie
- Le tertiaire, un secteur en grand développement
- À la recherche d'un métier

Axe 3. Voyages et migrations

Si les voyages impliquent le mouvement d'un individu d'un point à un autre, les migrations supposent un changement de région, de pays, de continent, pour une longue durée. Quelles sont les raisons des migrations ? Quel accueil fait-on aux migrants ?

Objets d'étude possibles

- Traverser la Méditerranée vers l'Europe
- Aller en guerre ou fuir la guerre
- Sur les traces des Basques en Amérique
- Les servantes et les ouvrières

Axe 4. Langages et médias

Les médias (presse écrite, audiovisuel, réseaux sociaux, etc.) ont pour vocation la transmission de l'information. Bien souvent, ils développent leurs propres langages. Quels sont-ils ? Quel rôle jouent les médias dans l'utilisation de la langue basque ?

Objets d'étude possibles

- Histoire de la presse écrite en langue basque
- Dans la peau d'un journaliste-écrivain
- Prends le micro et deviens animateur dans l'audiovisuel
- Réseaux sociaux, information ou désinformation ?

Axe 5. Formes de l'engagement

L'engagement, entendu comme une participation active à la vie sociale en respect de ses convictions, peut prendre différentes formes. La littérature, l'humour, les arts, la politique ou l'action collective peuvent être des manières de défendre ses idées et ses idéaux. Quelles sont les formes de l'engagement ? Comment les engagements évoluent-ils, au Pays basque et dans la culture basque, suivant les formes utilisées ? Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Dénoncer par le rire
- Poésie et chant
- Action collective : vie associative, coopérativisme, syndicalisme, etc.
- S'engager au quotidien

Axe 6. Les variantes de la langue basque

La langue basque comporte en elle une diversité historique et dialectale. Cette focale permet d'en découvrir la richesse ainsi que les enjeux de la construction d'une langue standardisée. Comment l'unité de la langue basque se crée-t-elle avec cette pluralité ?

Objets d'étude possibles

- L'histoire de la langue basque
- *"Baina nik, hizkuntza larrekoa, nahi haunat ere noranahikoa"* (Lizardi) : l'enjeu de la standardisation
- La carte des variantes : Louis-Lucien Bonaparte, Koldo Zuazo
- D'Est en Ouest, du souletin au biscayen

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En enseignement facultatif et LVB : la compréhension orale et écrite porte sur l'écoute et le visionnage et la lecture de documents authentiques du domaine culturel basque. L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité.

En enseignement bilingue : l'entrainement régulier vise à mener les élèves vers des « opérations cognitives de haut niveau », qui recouvrent la phase d'interprétation et la phase de synthèse de la chaine auditive. Ainsi, les élèves sont entrainés à donner du sens à des mots, des groupes de mots, des phrases (phase d'interprétation) et à construire ensuite la signification globale du message en mettant en relation le sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse).

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou des films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (conditionnel, subjonctif, etc.). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

Ce que sait faire l'élève

En LVB et enseignement facultatif : l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Compte tenu des spécificités grammaticales de la langue basque, il est nécessaire de donner rapidement aux élèves les outils nécessaires pour la construction de la phrase simple.

En enseignement bilingue : il s'agit de mobiliser les connaissances linguistiques déjà abordées et de s'entrainer à l'oral comme à l'écrit afin d'acquérir les stratégies (planification, compensation, contrôle et correction) qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions. En outre, les professeurs s'appuient sur les connaissances culturelles des élèves pour développer leurs compétences en production.

Dans les **deux formes d'enseignement**, la répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre, ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux, mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • V**arier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** des registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Bortz liburu, hiri ederra, ofizio goxoa.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Euskalduna, gehiena, azkaindarra, Azkainekoa.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *Joan den urtean, Korrikan parte hartu genuen.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *Gainean, beherean, azpian, eskuinean, ezkerrean.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents. *Bat-batean, sekula ez/inoiz ez, geroztik, bizkitartean.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *« Herriko jende xeheak xinaurriak bezala jazartzen dituzu elgarri » (Jean Etxepare).* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple, présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *« Nor erranen dut dela, nik orai bilatzen dudan aitzindaria eta buruzagia, baizik Pedro Axular gure erretor famatua, eta ospe handiko hura? Egiazki Euskal Herrian hau da bakarra » (Joanes Etxeberri Sarakoa).* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés. *Goizean goizik abiatu nintzen eskolara. Bidean nindoalarik, zakua ahantzia nuela ohartu nintzen. Etxera itzultzeko partez, batere zakurik gabe segitzea deliberatu nuen.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants. *Arrunt gainean, erdi-erdian, ezkerreko kantoinean…*

de sujets familiers. *Nahiz eta hurbilekoa gustukoa izan, laket zait urrun joatea batzuetan.* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Ene/Nire iduriko, uste dut –(e)la.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. *Lehenik, gero, orduan, hartako, beraz.* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées : *Nahi ukan/izan, desiratu, borondatea ukan.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée : *Galdu duela erran nezake ; Pentsa daiteke erori zaiola…*	– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Partizipioa + aitzin, ondotik, aldi berean, orduko/baiko/ bezain laster.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *Harriturik, damuturik, okaztaturik, triste, penaturik, lotsa.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *Lehenik eta behin, lehenik, gero, ondotik, hori dela eta, bururatzeko…* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *Ez naiz zu bezain fida, xedea/gogoa/asmoa ukan, aditz izena + -koa (mintzatzekoa, joatekoa, egitekoa).* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *Zintzo bahintz, aitor hezakek.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Horrengatik gertatu da hori/ Hori dela medio gertatu da.*

Interaction orale et écrite, médiation

En LVB et enseignement facultatif : grâce aux rituels de début et de fin de cours, les élèves doivent être capables, à l'oral, d'entrer avec une certaine aisance dans un échange standard court, tel qu'on en a avec des personnes croisées quotidiennement. Cela leur permet de disposer, à l'écrit également, d'accroches stéréotypées qui aident à lancer une petite conversation en présence ou à distance. Quand l'échange aborde un thème plus précis, il doit avoir fait l'objet d'une étude en cours pour délester les aspects lexicaux et culturels qui pourraient entraver la spontanéité.

En enseignement bilingue : les élèves développent peu à peu des stratégies de médiation qui leur permettent de reformuler, de faire reformuler, tout en passant encore beaucoup par le non-verbal. Ils commencent par ailleurs à développer une sensibilité qui leur permet de s'adapter à leur partenaire, en leur expliquant de petites spécificités de leur quotidien. Pour cela, les temps d'échange avec des élèves partenaires dans l'espace bascophone sont très précieux, qu'ils soient réels ou virtuels.

Dans les **deux formes d'enseignement**, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite entre pairs.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Pays basque est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'informations, simple et direct, sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter ; il est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions, et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue basque), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue basque).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue basque) des informations et des points de vue différents (en langue basque).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions. Il peut de même, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – attirer l'attention pour prendre la parole ; – indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer ; – indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide ; – répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « *Bidaiariak hartzen dituen kamioia* » pour « *autobusa* »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Nor (nork, nori, noren, norekin) ; zer (zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara) ; non (nongoa, nora, nondik) ; noiz (noiztik, noizko, noiz arte) ; nola ; zenbat (zenbatek) ; zertan.* – Donner **des consignes, des ordres simples,** ou y réagir, grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux. *Ez irek kaiera. Behartua zara.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Akort /ados naiz, ez naiz akort/ados.* – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Zehazten ahal duzu? Frantsesera itzultzen ahal da?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Agur Jauna, Anderea, berriz arte, eskertzen zaitut, barkamenak partizipioa + -(r)ik.*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Nola ; nolakoa ; zenbat (zenbatek) ; zein (zeini) ; noren alde ; noren kontra ; zein egunetan.* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Aholku/kontseilu gisa, kontseilatu/aholkatu nor-nori-nork forman jokatua.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Utzi + aditz izena + -(e)ra/-e)n.* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *Ez dut horrela ikusten ; Baliteke + aditz izena edo subjuntiboa ; menturaz.* – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions : *Oraitan erran duzuna berriz har dezakezu? Zure ideia egiazta ezazu.* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter

– **Relancer** par des questions simples non développées. *Nola erran duzu hori? Laguntza behar duzua?* – Utiliser toute la gamme des verbes de perception. – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Hementxe, hantxe, goraxago, apalxago,* etc. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Atx! ; xoria bezain alegera ; alfer krozatua.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Denei irekia, arratsaldeko 2etatik gaueko 12ak arte.*	son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit : *Ikuspegi ber-bera dugu, horretan bego, laster elkar ikusiko dugulakoan, onar itzazu ene/nire agurrik zintzoenak.* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:** *Beste gisara erranik, hobeki erran, hots…* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples : *Artetik errateko, lehenbizikorik, bigarrenekorik.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Okaztatua, xifritua, etsitua, hunkia, mindua + izan.* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel.

Outils linguistiques

Même si les normes de la langue standard unifiée « *batua* » restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des faits de langue qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse de la langue basque. La variation porte sur le lexique, sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement.

Les deux principales langues scolaires des élèves, le français et le basque étant typologiquement très éloignées, il convient de mettre en évidence les principales caractéristiques typologiques de la langue basque : ordre des mots Sujet-Objet-Verbe, ergativité, langue agglutinante et postpositionnelle, présence et accord des actants dans l'auxiliaire, transitivité et intransitivité des verbes, alternance des auxiliaires entre structures passives et actives, langue *pro-drop*, la notion de marque casuelle unique portée par le dernier élément du groupe nominal, etc.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL. Les professeurs suivent les normes linguistiques écrites de l'Académie de la langue basque, *Euskaltzaindia*. Ils peuvent aussi se référer aux niveaux du CECRL définis pour la langue basque.

Parmi les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous, les professeurs choisissent ceux qui correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production), en lien avec un objet d'étude culturel. La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description, voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avant un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). Selon le niveau visé et le contexte d'apprentissage, il n'est pas systématiquement attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, au niveau A2, plusieurs faits de langue sont encore employés par les élèves par imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue ait besoin d'être explicité dans le détail à ce niveau.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie A2 / B2

La phonologie de la langue basque ne présente pas de difficulté majeure, car dans la plupart des cas l'écrit reproduit la prononciation orale. La différence entre les langues basque et française concerne principalement le système consonantique. Le système vocalique, quant à lui, est sensiblement le même, hormis en Soule où la voyelle ü s'ajoute et où les professeurs veillent à entrainer les élèves aux particularités phonologiques du dialecte.

Les points ci-dessous sont abordés dès le niveau A1 et consolidés tout au long du parcours linguistique. Les formes dialectales doivent être valorisées et permettre des comparaisons.

- Les voyelles et consonnes du basque, y compris le /ü/ et le /j/ souletins.
- Les phonèmes des consonnes fricatives /z/, /s/, /x/ à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*.
- Les phonèmes des consonnes affriquées /tz/, /ts/, /tx/ à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*.
- L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*.
- Les diphtongues /au/, /ei/, /oi/, /eu/, /ui/, /ai/ à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en finale : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*.

- Le hiatus */ia/ : handia*.
- La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*.
- Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño*.
- La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/* ; *ez + naiz = /enaiz/* ; *ez + zara = /etzara/* ; *ez + gara = /ezkara/*.
- La prononciation du phonème occlusif sonore */g/* devant les voyelles e et i.

Pour les élèves scolarisés en Soule, il s'agit de faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle *ü* : *lüma, negü, llabür, hüilantü ;* les consonnes aspirées *urthe, alhaba, ekharri ;* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels A2 / B2

En LVB et enseignement facultatif, les thématiques ci-dessous sont traitées :

Différence ; racisme ; xénophobie ; autrui ; diversité ; identité ; empathie ; alter égo ; caractère ; caractéristique ; disparité ; dissemblance ; dissimilitude ; distance ; divergence ; écart ; humanité ; inégalité ; particularisme ; emploi ; main-d'œuvre ; grève ; monde de l'entreprise ; salariat et patronat ; travail forcé ; organisation du travail ; bricolage ; capitalisme ; coopérativisme ; bénévolat ; syndicalisme ; traitement de l'information ; journalisme ; pouvoir médiatique ; imprimerie ; censure ; liberté d'expression ; presse écrite ; audiovisuel ; engagement politique ; littérature engagée ; militantisme ; civisme ; dialecte ; variante locale ; parler local ; standardisation ; unification linguistique.

En enseignement bilingue, le lexique ci-dessus, en lien avec les axes culturels, est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition, et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

En fin de 3e, les élèves développent ces compétences métalinguistiques :

- Ils enrichissent leur lexique par les lectures, en lien avec les entrées du programme de culture littéraire et artistique de classe de 3e, par l'écriture et les diverses activités conduites dans toutes les disciplines.
- Ils enrichissent leur lexique par l'usage du dictionnaire ou autres outils en version papier ou numérique.
- Ils réutilisent à bon escient, à l'écrit et à l'oral, le lexique appris.
- Ils connaissent le sens des affixes les plus fréquents.
- Ils mettent en réseau des mots (groupements par champ lexical et par champ sémantique) et maitrisent leur classement par degré d'intensité et de généralité.
- Ils analysent le sens des mots : nuances et glissements de sens, expressions figées, construction des verbes et variations de sens.
- Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.
- Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :
  - Dérivation : *-aldi, -bera, -di, -ezin, -gai, -gaitz, -ka, -kada, -kari, -keta, -ki, -kizun, -kunde, -kuntza, -eria,* etc.
  - Composition : radical verbal + nom (*idazlan*) ; nom + adjectif (*hasi berri*); adjectif + adjectif (*hotz-bero*), etc.
- Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :
  - Familles de mots : *lan, lanbide, ofizio, soldata, langile, lan sari, enplegatzaile, nagusi, etxekandere*, etc.
  - Champs lexicaux : *joate, bidaiari, beila, oroitzapen, bidaia kontaketa, itzultze, itsasontzi, abentura, ezagutza*, etc.
- Ils réinvestissent les notions de :
  - Synonymie : *begitartea/aurpegi/bisaia, idatzi/izkiriatu, aitzakia/estakuru, etsai/izterbegi, gerizatu/babestu/begiratu/zaindu, irail/buruil/setemere, igurikatu/beha egon/itxaron/haiduru egon*, etc.
  - Antonymie : *handi/ttipi, hotz/bero, berri/zahar, aberats/pobre, hil/bizi*, etc.
  - Polysémie : *lokarri, sare*, etc.
- Ils utilisent des onomatopées et interjections telles que :
  - *Atx/aieika* (cri de douleur, en gémissant de douleur), *oi* (admiration), *ep* (chuchotement), *hela* (il y a quelqu'un ?), *xo/ixo* (chut / silence), *phu* (fi! signifiant le dégout), *ai ene* (pauvre de moi), *adio* (prendre congé), *ez adiorik* (refus d'adieu), *hots* (bref), *plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilimiliklik, tirrit, turrust, firri-farra, frist, briu-brau, krask, klask, klisk, tu, zabla, zafla, zanpa, zirt-zart, binpi-banpa, brist, danga, plaf, tar-tar-tar, kar-kar-kar*, etc.

Orthographe A2 / B2

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, excepté pour les formes dialectales souletines. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles orthographiques de la langue unifiée, tout en valorisant les usages dialectaux.

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots.
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive.
- Distinguer le -a organique de l'article défini singulier -a : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx.

- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes).
- Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration *h* (*hau, ahal, herri, hiri*, *harri*…).
- Connaitre les règles de ponctuation : le **point d'interrogation** (*Non da?*), le **point d'exclamation** (*Jar zaitezte!*), les **deux points** pour lister, et pour écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara*), le **point** dans la phrase, pour les nombres cardinaux au-delà de 1 000 (*4.300*) et pour orthographier les nombres ordinaux (*V. mendea),* les **points de suspension**, la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena*), dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut),* et pour interpeler quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!),* les **guillemets** simples (' ') pour transcrire les mots en langue étrangère.
- Connaitre les abréviations : *or. (orrialdea)/orr. (orrialdeak) ; etab (eta abar) ; adib (adibidez),* etc.

Grammaire A2

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu, quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi, en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole.

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs, singulier, pluriel et indéterminé
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Datif (*nori*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora(t)*), non-animé
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*), non-animé
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*), non-animé
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat*/*norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé : *zer tenoretan?*
- Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira,* etc.)
  - Noms nombrables (*bi etxe, hiru arkatz,* etc.) et indénombrables (*maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.)
- Interrogatifs
  - *Nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
  - *Zer* (*zerendako, zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik*)
  - *Non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *Noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *Nola*
  - *Zenbat* (*zenbatek*)
  - *Zertan*
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, gu, zu, zuek, hi*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis :
    - *Zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *Nehor/inor ez* et *deus/ezer* ez à l'absolutif, ergatif et datif
- Complément du nom
  - *Nongo* ; *noren*

- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Nombres cardinaux (*0 - 1.000* et au-delà)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat*)
- Adjectifs qualificatifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.)
  - Épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif « huts » (*kafe hutsa*)
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi*)
  - Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila)*
- Adverbes
  - De lieu (*hemen, han, hor,* etc.).
  - De temps (*atzo, gaur/egun, bihar, lehen, orain, gero,* etc.).
  - De modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri,* etc.).
  - Adverbes construits avec une postposition : *-(r)ik gabe, -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean,* etc.
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*).
  - Adverbes construits avec une postposition précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz.*

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*).
  - Verbes conjugués et non conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*)..
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut,* etc.).
  - Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon, joan, etorri, jakin).*
  - Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*).
- Aspect
  - Il existe trois types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en –n
    - 2e type : participe suffixé en -i sur le radical
    - 3e type : participe suffixé en-tu/-du
  - Pour chaque de type de verbe, le suffixe prend différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, hilen/hilko*
    - Présent perfectif *(ibili naiz*)
    - Présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
    - Futur (*ibiliko naiz*)
    - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
    - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio izan/ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
    - Verbes synthétiques au passé (*nentorren*)
    - Locutions verbales : *Logale + izan/Logaleak + egon; Gose + izan/Goseak + egon*
- Mode
  - Présent de l'indicatif :
    - Formes unipersonnelles *nor* : *izan*, *joan*, *etorri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan*, *jakin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*) : *zait*, *zaizkit*…
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, dizkiot*…
  - Indicatif passé :
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zitzaidan, zitzaizkidan*…
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion*…
  - Expression du potentiel : *Ahal izan/ukan* ; *Ezin izan/ukan*
  - Impératif (*Mintza zaitez!, Har ezazu/itzazu!, Erraidazu, Emaiozu, Haugi!*)
  - Conditionnel réel de l'indicatif *ba-/baldin ba-* (*baldin badut/banaiz*)
  - Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi*
  - Locutions verbales : *Uste, Komeni, Balio izan/ukan ; Maite ukan*, etc.

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?*)
  - Phrase de forme affirmative, phrase de forme négative (*Peio agertu da / Peio da agertu* ; *Peio ez da agertu / Ez da Peio agertu*)
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/Zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
  - Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
  - Phrase de type interrogatif construite avec la particule interrogative *ote/al* et le suffixe interrogatif *–a*
  - Phrase de forme exclamative (*Bai handia dela! Ezta pentsatu ere!)*
  - Un intérêt particulier sera porté à la focalisation par déplacement du verbe
- Phrase complexe
  - Coordination
    - Cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere*)
    - Optative (*edo, ala*)
    - Disjonctive (*baina*)
  - Subordination
    - Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea ; -t(z)eko ; -t(z)en*
    - Complétives : *-(e)la*
    - Interrogatives indirectes : *-(e)n*
    - Relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa sakelatik erori zaio*)
    - Comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat*) ; comparatif d'inégalité (*baino… -ago, baino gehiago/gutiago) ;* superlatif *-en(a)*
    - Conditionnelles réelles *ba-/baldin ba-* (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz*)
    - Circonstancielles de temps :
      - simultanéité (*–(e)larik, -(e)nean*)
      - antériorité (*baino lehen, aitzin*)
      - postériorité (*ondotik, eta gero*)
      - durée (*arte, bitartean*)
    - Circonstancielles finales : *-t(z)eko ; -t(z)era*
    - Circonstancielles causales : *bait- ; -(e)lako*
    - Circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde*
- Opposition : *baina, ordea*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, baino lehen, ondotik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik*
- Exemple : *adibidez*

Grammaire B2

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs au singulier, pluriel et indéterminé
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif *(nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora(t)*)
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*)
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat/norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)

- Déclinaison des noms propres et noms communs animés au singulier, pluriel et indéterminé
  - Inessif (*norengan, -(r)en baitan*)
  - Adlatif *(norengana)*
  - Adlatif de direction *(norenganantz/norantz/norat)*
  - Adlatif terminatif *(norenganaino)*
  - Ablatif *(norengandik)*
- Déclinaison des heures à l'indéterminé (*zer tenoretan?)*
- Prolatif indéterminé *nortzat, nortako (zozotzat, gizontako*)
- Déclinaison des sigles et des abréviations

– Noms
- Noms communs et propres.
- Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira,* etc.).
- Noms nombrables (*bi etxe, hiru arkatz,* etc.) et indénombrables (*maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.).
- Pluriel proche (*euskaldunok*).

– Interrogatifs
- *Nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
- *Zer* (*zerendako, zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik*)
- *Non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
- *Noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
- *Nola* ; *nolakoa*
- *Zenbat* (*zenbatek*)
- *Zertan*
- *Zerez* ; *zerezko*
- *Zein* (*zeinek, zeini, zeren alde, zeren kontra, zeri buruz, zein egunetako*, etc.)

– Pronoms
- Pronoms personnels (*ni, gu, zu, zuek, hi*)
- Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
- Pronoms indéfinis :
  - *Zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
  - *Nehor/inor ez* et *deus/ezer* ez à l'absolutif, ergatif et datif
  - *Nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
- Pronom réfléchi de la troisième personne (*noren + burua : ez du bere burua onartzen)*
- Pronom réciproque (*Elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif : *elkarrekin joan gara, elkar ikusi dugu, elkarren ondoan jarri gara,* etc.)
- Formes intensives (*nihaur, nihaurk, guhaur, guhaurek, ni neu, bera, bere,* etc.)

– Déterminants
- Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*).
- Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*).
- Démonstratifs de valeur intensive (*hauxe, horixe*).
- Nombres cardinaux (*0-1.000* et au-delà).
- Fractions (*hiru laurden, bi heren, bost seiren, hiru hamarren,* etc.).
- Pourcentage (*ehuneko*).
- Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.).
- Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
- Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/horrenbeste, hainbat*, etc.).
- Déterminants distributifs avec suffixe -na (*bana, bina, hiruna*, etc.), *bedera, bakoitz.*

– Adjectifs qualificatifs
- Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.)
- Épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
- Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
- Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria*, etc.)
- Adjectif « *huts* » (*kafe hutsa*)
- Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi),* superlatif de supériorité (*-en*).
- Gradation par suffixation : *Ahalik eta …-en ; Gero eta …-ago ; Zenbat eta…-ago ; Orduan eta …-ago ; Askoz/Anitzez …-ago ; Are …-ago*
- Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila*) et quantifieur + nom + *-(e)ko* (*bi urteko haurra*)
- Ajout du suffixe *-ko* aux cas de déclinaisons adlatif et sociatif (*eskolarako bidea, lagunarekiko errespetua*)
- Formulation *-arena egin* (*zozoarena egin*)

- Adverbes
  - Adverbes de lieu (*hemen, han, hor,* etc.), de temps (*atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero, noizean behin, behin,* etc.), de modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, guziz, izugarri, ikaragarri, biziki,* etc.).
  - Adverbes construits avec une postposition
    - *-(r)ik gabe, -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean,* etc.
    - Précédée du génitif possessif *noren* (*-(r)en pare, menpe, orde*)
    - Précédée de l'ablatif *nondik* (*-tik kanpo*)
    - Précédée de l'instrumental *zerez* (*-(e)z gain, bestalde*)
    - Précédée du datif (*-(r)i esker, -(r)i buruz*)
    - Exprimant le temps (*hemendik aitzina, handik landa*)
    - Précédée du participe (*hori erran beharrean*)
    - *Beharrean* (*hori egin beharrean hau egin…*)
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
  - Adverbe distributif avec suffixe *-naka* (*hirunaka joan dira*)
  - Onomatopées et mots expressifs tels que :
    argi eta garbi, erran-merran, itzuli-mitzuli, zoko-moko, zirri-marra, duda-muda, nahas-mahas, irri karkailaka, gutxi gorabehera, zafla, zanpa, zanpez, zank, zarrazt, zart, zirt-zart, binpi-banpa, blai, blau, brist, danga, plaf, pulunpa, tankez, tarrata, tar-tar-tar, tturrutta, kalaka, kar-kar-kar, kur-kur-kur, kaxk, klik, klixk, koxk, karrask, firrindan, marmar, tirrinta, lelo, etc.

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…)*
  - Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon, joan, etorri, jakin, -io, ibili, erabili, eraman, ekarri,* etc.)
  - Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*)
- Aspect
  - Présent perfectif (*ibili naiz*)
  - Présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
  - Futur (*ibiliko naiz*)
  - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
  - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
  - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio izan/ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
  - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nenbilen…*)
  - Locutions verbales : *Logale + izan/Logaleak + egon ; Gose + izan/Goseak + egon*
  - Utilisation de la particule *Izan* pour exprimer l'aspect perfectif (*frankotan entzuna izan dut*)
  - Participe parfait (*ikusia zintudan, errana nizun*)
  - Nominalisation à valeur de futur, *-t(z)ekoa izan* (*etzi sartzekoa naiz*).
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili, etorri, etzan (datza);*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu (3. Pertsona), iraun;*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* : *zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu, deritzozu.*
  - Indicatif passé
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili ;*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu ;*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori : zitzaidan, zitzaizkidan…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
  - Expression du potentiel
    - *Ahal izan/ukan*, *Ezin izan/ukan*
    - Formes unipersonnelles *nor :* potentiel présent *naiteke, daiteke ;* potentiel éventuel *ninteke, liteke ;* potentiel passé *nintekeen, zitekeen*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) :* potentiel présent *dezake, ditzake,* potentiel éventuel *lezake,* potentiel passé *zezakeen*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* au présent : *diezaioket*
  - Impératif (*mintza zaitez, har ezazu/itzazu, erraidazu, emaiozu, haugi, doala, dagoela*)
  - Conditionnel réel de l'indicatif (*baldin badut/banaiz*)
  - Conditionnel irréel de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : joaten balitz,* etc.
    - Formes bipersonnelles *nor-nork,* présent : *eramaten bazenu…*

- Formes bipersonnelles *nor-nork,* passé (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ikusi balu erosiko zukeen*
- Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *gustatuko balitzait*
- Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *erran balit…*

- Subjonctif présent
  - Formes unipersonnelles *nor : nadin*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : dezadan, ditzadan*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diezaioten*

- Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi, -t(z)eko prest/gogoa/beldurra, -t(z)era utzi, -t(z)eak, -t(z)earekin, egitetik gelditu*
- Locution verbale : *Uste, Komeni, Balio izan/ukan ; Haserre izan ; Maite ukan,* etc.
- Verbes factitifs : *arazi*
- Les participes *-ta* et *–(r)ik* : *jarrita, jarririk*

Syntaxe

– Phrase simple
- Type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?),* particule interrogative (*ote/al*) et suffixe interrogatif *(-a)*
- Forme affirmative et forme négative (*Peio agertu da/ Peio da agertu* ; *Peio ez da agertu/ Ez da Peio agertu*)
- Forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!)* et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!)*
- Type impératif (*Haugi hona! Adi egon!)*
- Particules *omen* et *ote*
- Formules permettant d'exprimer la satisfaction (*eskerrak jin zarela/baitzara*)

– Phrase complexe
- Coordination
  - Cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere, ez bakarrik ere, ez ezik*)
  - Optative (*edo, ala, bertzela, zein, nahiz*)
  - Disjonctive (*baina, baizik, ordea*), distributifs (*bai…bai, ez…ez, batetik…bertzetik*)

- Subordination
  - Par la nominalisation : *-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en*
  - Complétives : *-(e)la*
  - Interrogatives indirectes : *-(e)n, -(e)netz*
  - Relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*jatekoa erosten duen mutikoari sosa sakelatik erori zaio)*
  - Comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat*), comparatif d'inégalité (*baino… -ago, baino gehiago/gutiago),* superlatif *-en(a)*
  - Conditionnelles réelles (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero),* distinguer présent et passé des verbes conjugués au conditionnel
  - Circonstancielles de temps
    - Simultanéité (*–(e)larik, -(e)nean, -(e)n guzietan, -(e)n gehienetan, -(e)n bakoitzean, bezain laster)*
    - Antériorité (*baino lehen, aitzin, -t(z)erakoan)*
    - Postériorité *(ondotik, eta gero, partizipioa + orduko/baiko)*
    - Durée (*arte, bitartean, -(e)netik, -(e)nez geroztik)*
  - Circonstancielles finales : *-t(z)eko/-t(z)era, -t(z)eko xedez, -t(z)earren ;* subjonctives (*lasai egon zaitezen, musika ezarri dut*)
  - Circonstancielles causales : *bait-/-(e)lako, dela eta, -t(z)eagatik, denez gero, -(e)la medio/kausa*
  - Consécutives sans subordonnant : *hain da, hain/hainbertze non bait-*
  - Circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué, *nahiz eta* + *-(e)n*, participe + *-(r)ik ere*, participe + *arren, -(e)n arren, ba- ere, -agatik*
  - Circonstancielles de manière : *-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa, -(e)n neurrian, -(e)naren arabera, -(e)n aldetik, -(e)n gisan, ahala*

– Compétences métalinguistiques
- Identifier et analyser les constituants de la phrase simple
- Reconnaitre le sujet d'un verbe transitif au cas ergatif et celui d'un verbe intransitif au cas absolutif
- Identifier et nommer précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant ; *izen, aditz, adjektibo ; determinatzaile, izenordain, adberbio, posposizio, juntagailu eta menderagailu*
- Connaitre la construction des phrases négatives
- Distinguer la phrase non verbale/simple/complexe
- Connaitre les notions de coordination et subordination

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde, baita…Ere, bederen/behintzat, gainera, horrez gain, are gehiago, gehiago dena*
- Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz, alabaina, hala eta guztiz ere, halarik ere, erranak erran, haatik*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, baino lehen, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan, azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik, halaber, gisa berean, hatsarrean, hastapenean*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun, alabaina*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta), ezen*
- Reformulation : pour expliquer *alegia, hau da, hots ;* pour corriger *hobeki erran ;* pour résumer *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko, nolanahi ere*

Programme de basque pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre générations
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. Le bertsolarisme
Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques - enseignement bilingue et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. Littérature populaire
Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Activités langagières – enseignement bilingue et LVB
Outils linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières – LVC
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. Les arts visuels en Pays basque
Repères linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
seconde	A2+	B2

Classe	LVC
seconde	A1+

La langue basque est parlée dans deux pays européens, la France et l'Espagne où elle a un statut de co-officialité dans la Communauté Autonome d'Euskadi ainsi que dans une partie de la Communauté Forale de Navarre. La langue basque a été répandue par la diaspora vers d'autres continents, notamment l'Amérique du Nord comme du Sud. On estime qu'il y a environ un million de bascophones dans le monde. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle et plurilingue (français, espagnol, basque) ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain.

Ce programme s'adresse essentiellement aux élèves de l'académie de Bordeaux ayant fait le choix de l'apprentissage de la langue basque, et prend en compte les deux variétés linguistiques majeures de ces espaces (le navarro-labourdin et le souletin).

LVB et LVC

En classe de seconde, les élèves peuvent poursuivre l'apprentissage du basque en LVB dans la continuité du collège. Ils peuvent aussi commencer à apprendre cette langue en LVC.

Enseignement bilingue

Les élèves apprenant le basque en enseignement bilingue depuis l'école primaire et le collège poursuivent cet apprentissage tout en approfondissant connaissance et compétences.

La littérature et les arts occupent une part importante de l'enseignement du basque : ils développent l'imagination et enrichissent la connaissance du monde. Ils peuvent donner lieu à des pratiques d'écriture variées. L'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire, de l'œuvre d'art par les élèves, en lien avec leurs connaissances, dont celles qu'ils acquièrent dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres intégrales en basque. Dans la continuité de la classe de 3e, on vise l'étude de trois œuvres intégrales (romans, recueils de poésies, pièces de théâtres, bande-dessinées, littérature de jeunesse, etc.) en classe de seconde. Ainsi, les élèves construisent une culture littéraire et artistique dans le domaine basque structurée autour des six axes du programme.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Dans des sociétés où l'image s'impose de plus en plus, être accepté passe souvent par les codes vestimentaires, les gouts affichés, l'adoption d'un style. Autrui (le groupe social) joue un rôle parfois décisif dans la perception que l'adolescent peut avoir de lui-même. Certains usages des réseaux sociaux interrogent l'image de soi donnée aux autres. La mode, souvent vécue comme un jeu sur l'esthétique peut être également porteuse de tensions dans la relation de soi aux autres. Dans ce contexte qui engendre l'envie de conformité, la différence peut stigmatiser et conduire à des phénomènes de rejet. Le rapport de soi à autrui est abordé abondamment au cinéma, au théâtre et dans la fiction d'une manière générale. Il ouvre sur un questionnement de ce qui est considéré comme naturel et authentique par opposition aux faux-semblants.

Objets d'étude possibles

- « Moi poétique » et altérité
- Représenter l'« identité basque »
- Récit biographique, autobiographique et autofiction
- Représentations des Basques au cinéma

Axe 2. Vivre entre générations

Les bouleversements démographiques amènent des modifications dans les liens intergénérationnels. La notion de conflits des générations se trouve souvent remplacée par celle du lien intergénérationnel. Celle-ci concerne la nécessité de penser autrement les relations entre les différents âges de la vie, notamment entre les personnes âgées et les jeunes. Comment sont envisagés ces liens intergénérationnels au Pays basque ? Sur quelles traditions se fondent-ils ? Dans quelle mesure les rapports entre générations se trouvent-ils bousculés, sont-ils réinventés ? Comment la presse et la littérature rendent-elles compte de toutes ces mutations – sur le mode comique, parodique ou encore en adoptant la forme du réalisme social, voire de manière factuelle à travers le reportage ?

Objets d'étude possibles

- *Ama, Aita*, des figures qui inspirent
- Les fêtes de village, espaces intergénérationnels ?
- La maison basque, lieu de vie intergénérationnel ?
- Et si je suis le cadet de la famille ?

Axe 3. Le passé dans le présent

La persistance du passé est au cœur-même de la perception du présent et le poids de l'histoire est omniprésent. Cette donnée incontournable peut susciter des réactions contrastées : le désir de s'opposer aux traditions ou, à l'inverse, la volonté de les célébrer. Le rapport au passé peut être mis en scène à travers des cérémonies costumées (*Besta berri, Santo Tomas, Baztandarren biltzarra, Alardea,* etc.) ou encore par la fréquentation de musées (Albaola, Musée basque et de l'histoire de Bayonne, *Ortillopitz*, musée de *Gernika*, etc.), qui recréent des sensations vécues autrefois. La relation avec le passé peut contribuer à la constitution de l'identité. La littérature permet également de vivre le passé dans le présent. Les lieux de mémoire se sont multipliés, ils invitent à considérer que l'acte de mémoire est un devoir. Comment cette articulation du passé et du présent se manifeste-t-elle au Pays basque ? Quelle est la place du passé dans le présent ?

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- Le carnaval, entre originalité, tradition et modernité
- Architecture et paysages
- *Gernika*
- La mer en chansons

Axe 4. Défis et transitions

Cet axe pose des questions d'ordre socioéconomique et politique. Les élèves sont amenés à se pencher sur les défis et les enjeux qui animent leur territoire linguistique. Les réponses et les alternatives proposées seront également sondées. Quels sont les défis que se pose la communauté linguistique basque au XXIe siècle ? Comment y répond-elle ?

Objets d'étude possibles

- Un pays en perpétuel urbanisation
- La transmission linguistique ; être bascophone au XXIe siècle
- Le retour à la terre
- Le tourisme peut-il être écologique ?

Axe 5. Créer et recréer

Le processus de création trouve ses racines dans un patrimoine ou une tradition. Cet objet d'étude invite à questionner les liens entre création et tradition. Quels éléments culturels sont-ils revisités et réinterprétés ? L'axe invite les professeurs à envisager la création au sens large de son acception. Il s'agit ainsi de visiter les œuvres de l'esprit et du corps créées et recréées.

Objets d'étude possibles

- La littérature, évolution et adaptation : *Durangoko azoka*
- Créer et recréer à travers des objets
- Les utilisations contemporaines de la mythologie basque : l'exemple de *Basajaun*, un personnage mythologique revisité
- Recréer une danse. « *Axuri beltza*, la danse des filles de Jaurrieta »

Axe 6. Le bertsolarisme

Le bertsolarisme (*bertsolaritza* en basque) regroupe à la fois la pratique du chant improvisé, ainsi que le mouvement social qui vient la structurer. Cette focale permet de revenir sur la définition du *bertso*, sur les différentes métriques et mélodies utilisées. Les professeurs s'appuient également sur une vision historique afin d'étudier l'évolution de la pratique, ses différents enjeux, et ses différents acteurs et actrices. Une approche comparatiste des différentes pratiques de versifications chantées à travers le monde est la bienvenue.

Objets d'étude possibles

- Histoire du bertsolarisme
- Portraits de *bertsolari* et écoles de *bertso*
- Les lieux du bertsolarisme
- Les traditions de chanteurs et improvisateurs à travers le monde

Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

L'élève écoute (ou regarde et écoute) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- Compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste
- Associer des informations à une image, un titre, reconnaitre un correspondant sur une photo de classe
- Imiter et mettre en scène ce qui a été entendu
- Adapter et modifier
- Réagir ou choisir
- Classer, comparer, hiérarchiser

En LVB, la compréhension orale et écrite porte sur l'écoute et le visionnage et la lecture de documents authentiques du domaine culturel basque. L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité.

En enseignement bilingue, l'entrainement régulier vise à mener les élèves vers des « opérations cognitives de haut niveau », qui recouvrent la phase d'interprétation et la phase de synthèse de la chaine auditive. Ainsi, les élèves sont entrainés à donner du sens à des mots, des phrases (phase d'interprétation) et à construire ensuite la signification globale du message en « additionnant » les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés. Ils peuvent être constitués de différents textes de longueur variable (articles, rapports, sites internet, ouvrages, etc.), en rapport aux domaines d'intérêt des élèves. Ceux-ci peuvent en apprécier les différences de style.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

A2+	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (conditionnel, subjonctif, etc.). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens.

– **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité.	– **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En LVB, il est primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Compte tenu des spécificités grammaticales de la langue basque, il est nécessaire d'approfondir et d'enrichir les outils nécessaires à la production d'un discours simple et cohérent, à la description et l'explicitation de projets ou idées.

En **enseignement bilingue,** il s'agit de mobiliser les connaissances linguistiques déjà abordées et de s'entrainer à l'oral comme à l'écrit afin d'acquérir les stratégies (planification, compensation, contrôle et correction) qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions, de s'exprimer sur des sujets relatifs à leur domaine d'intérêt, de façon claire et bien structurée en manifestant leur contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. En outre, les professeurs s'appuient sur les connaissances culturelles des élèves pour développer leurs compétences en production.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public. Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement. Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** des registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.

Des actes langagiers	Des actes langagiers
– **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Maria Angeles Arregik eta J.A. Urbeltzek Eaurteko (Jaurrieta) Axuri beltza neska-dantza berreskuratu eta birmoldatu zuten. 1969an estreinatua izan zen Donostiako Victoria Eugenia antzokian.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Mikel Amaia baino handiagoa da, Amaia gelako gazteena da.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Lehenik Joseba Leturia Mirenekin maitemindu eta ezkondu zen. Ondotik, maitasunaren ilusioak galdurik, Parisera joan zen bizi berri baten bila. Han zelarik, Mirenen gutuna jaso zuen.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Lehen planoan, arrantzaleak agertzen zaizkigu. Bigarrenean eta ezkerrean, portua eta baleontzia ageri dira. Gibelean, itsasoa eta zerua ikusten dira.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *Lehen, orain, gero, duela aspaldi, goizeko zortzietan*, etc. – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Baino -ago, nahiago, baino gehiago, baino gutiago,* *-(e)na, bezain, bezainbat, bezala*, etc. – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. *Uste dut, iruditzen zait, ene iduriko, menturaz, beharbada,* etc. – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. *Lehenik, ondotik, baina, alde batetik, bertzetik, nahiz eta,-lako/bait-* etc. – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** *Nahi dut, gogoa du, xedea dugu, asmoa duzu, banintz ... nintzateke.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Erran nezake ...-(e)la ; ... balitz ... ninteke ; ... balu ... liteke ; iduri du ...-(e)la.*	– **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *"Hemezortzi urte zituela, hasi zen ama lanean Nerecan izeneko dendan, saltzaile gisa" (Arantxa Urretabizkaia).* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. *"Lanak egin ta sukaldeko xokoan, su ondoan, sendi guzia bildurik, gaztainak paderan erretzen eta amatxi kontu kontari. Haurrak beti amatxiren ondoan bildurik sorgin kontu bat entzuteko nahikeriarekin. Amatxik bazazkien ipuin aunitz, bereziki sorginen istorioak." (Mariano Izeta)* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés. *Hartzaren loaldiak eta atzartzeak betiko zikloaren errepikapen mugagabea zekarkioten gogora garai bateko euskaldunari, eta hau dela eta, euskaldunek hartzaren seme-alaba edo ondorengo bezala ikusten zuten beren burua.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants. *Arrunt gainean, erdi-erdian, ezkerreko kantoinean...* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Partizipioa + aitzin, ondotik, aldi berean, orduko/baiko/ bezain laster.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Harriturik, damuturik, okaztaturik, triste, penaturik, lotsa*, etc. – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes. *Lehenik eta behin, lehenik, gero, ondotik, hori dela eta, bururatzeko...* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *Ez naiz zu bezain fida, xedea/gogoa/asmoa ukan, aditz izena + -koa (mintzatzekoa, joatekoa, egitekoa).* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel). *Zintzo bahintz, aitor hezakek.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations. *Horregatik gertatu da; Hori dela medio gertatu da.*

Interaction orale et écrite, médiation

En LVB, grâce aux rituels de début et de fin de cours, les élèves doivent être capables, à l'oral, d'entrer avec une certaine aisance dans un échange standard, tel qu'on en a avec des personnes croisées quotidiennement. Cela leur permet de disposer,

à l'écrit également, d'accroches stéréotypées qui aident à lancer une conversation en présence ou à distance. Quand l'échange aborde un thème plus précis, il doit avoir fait l'objet d'une étude en cours pour délester les aspects lexicaux et culturels qui pourraient entraver la spontanéité.

En enseignement bilingue, les élèves s'expriment avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Ils possèdent une bonne maitrise d'un vaste répertoire lexical leur permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases, avec relativement peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Les sujets conceptuellement difficiles sont susceptibles de gêner le flot naturel et fluide du discours.

Dans les deux formes d'enseignement, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite entre pairs.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Pays basque est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard. Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes. Il peut (en langue basque), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue basque). Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue basque), des informations et points de vue différents (en langue basque). Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés. Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, "*Bidaiariak hartzen dituen kamioia*" pour "*autobusa*").

– **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Noraino, zertan, norengana, zer tenoretan?* – Donner **des consignes, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés ; réagir à ces ordres ou consignes. *Zoaz arbelera! Arrapostu emanen duzuia?* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Haizu duk, ezin duzu, behartua zara, har dezaken,* etc. – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Ez naiz batere ados, ez dut zuk bezala pentsatzen, zenbat buru hainbat aburu, bat egiten dut –(r)ekin, ideia bera dugu, bistan dena, dudarik gabe, noski, agian.* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Anton Abadia XIX.mendeko geografo, astronomo eta euskal kulturaren eragile izan zen. Euskal hizkuntza, kultura eta izatea babesteko lan handia egin zuen.* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Agur, otoi, eskerrik hanitx, eskertzen zaitut, esker mila.* – **Relancer** par une large gamme de questions. *Zergatik, zerendako, noiztik, noizko, noiz arte, zertan?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Hementxe, hortxe, hantxe, orrialde honetan, lehenik, lehenbizikorik, ondotik, hastapenean, urrentzean, hondarrean, amaieran.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Penaturik zen, triste zen, amultsuki, handizki, polliki-polliki.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *Gernikako Arbolaren gerizpean batzarrak egiten zituzten, antolamendu arauak eta erabaki handiak hartzeko.*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques. *Nola…? Nolakoa…? Zenbat (zenbatek)…? Zein (zeini)…? Noren alde…? Noren kontra…? Zein egunetan…?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Aholku/kontseilu gisa, kontseilatu/aholkatu nor-nori-nork forman jokatua.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Utzi + aditz izena + -(e)ra/-e)n.* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles. *Ez dut horrela ikusten ; Baliteke + aditz izena edo subjuntiboa ; menturaz.* – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions. *Oraitan erran duzuna berriz har dezakezu? Zure ideia egiazta ezazu.* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit. *Ikuspegi ber-bera dugu, horretan bego, laster elkar ikusiko dugulakoan, onar itzazu ene/nire agurrik zintzoenak.* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours**.** *Beste gisara erranik, hobeki erran, hots…* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples. *Artetik errateko, lehenbizikorik, bigarrenekorik.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *Okaztatua, xifritua, etsitua, hunkia, mindua + izan.* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel.

Outils linguistiques - enseignement bilingue et LVB

Même si les normes de la langue standard unifiée *batua* restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des faits de langue qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse de la langue basque. La variation porte sur le lexique, sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement.

Les deux principales langues scolaires des élèves, le français et le basque étant typologiquement très éloignées, il convient de mettre en évidence les principales caractéristiques typologiques de la langue basque : ordre des mots sujet-objet-verbe, ergativité, langue agglutinante et postpositionnelle, présence et accord des actants dans l'auxiliaire, transitivité et intransitivité des verbes, alternance des auxiliaires entre structures passives et actives, langue pro-drop, la notion de marque casuelle unique portée par le dernier élément du groupe nominal, etc.

Au lycée aussi, l'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie A2+ / B2

En seconde, les élèves sont initiés aux variations phonologiques et prosodiques de la langue orale, notamment à travers l'étude de ses caractéristiques. Les formes dialectales navarro-labourdines et souletines issues du patrimoine linguistique sont valorisées et permettent des comparaisons. De même, il convient de sensibiliser les élèves aux caractéristiques de la langue orale dans différents registres, familier, courant, soutenu.

Phonologie et prosodie A2+

Voyelles
Les voyelles et consonnes du basque, y compris le */ü/* et le */jj/* souletins
Hiatus
Le hiatus */ia/ : handia*
Diphtongues
Les diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai.*
Consonnes
La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri.*
Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño.*
Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri.*
Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx.*
L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*.
La prononciation du phonème occlusif sonore g devant les voyelles e et i
La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/ ; ez + naiz = /enaiz/ ; ez + zara = /etzara/ ; ez + gara = /ezkara/*.

Pour les élèves scolarisés en Soule, on veille à faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü : *lüma, negü, llabür, hüilantü ;* les consonnes aspirées *urthe, alhaba, ekharri ;* etc.

Phonologie et prosodie B2

Voyelles
Présence de l'aphérèse (ou perte de la voyelle à l'initiale) dans certaines régions *karri, kasi, mazte, zarri*, etc.
Syncope à l'intérieur du mot : *erten, /ertor/, /zakutra/,* etc.
Démonstratifs proches écrits en */o/* (*honekin*, *honen*, *honetaz*) mais prononcés en */u/* devant les nasales : */hunekin/*, */hunen/*, */huntaz/*, etc.
Assimilations vocaliques */garrotoin/*, */korropilo/*, */buluzi/*, */irrisku/*, etc.
Hiatus
Hiatus */ia/ : handia ; /uia/* : *bluia,suia, tuia,* etc.
Le contact de la voyelle */u/* et des voyelles */a/* et */e/* donne lieu à des sonorités en */i/*, comme dans */ostatia/*, */lekia/*, */medikia/*, */sartia/*, */hartia/*, etc.
Diphtongues
Diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*
Consonnes
La fricative */x/* en début de mot */xakur/*, */xokolet/*, */xapeldun/*, etc.
Expression diminutive et hypocoristique de */x/ xakur*, *xahar*, *xikin*, etc.
Les aspirations diacritiques pour distinguer des paronymes (*othe/ote*, *erhi/eri*, *hala/alha*, etc.)
La connaissance des variantes consonantiques propres aux différentes variantes géographiques */afo/*, */sartüa/*, */ferde/*, */perde/*, etc.
L'épenthèse nasale */n/* présente dans plusieurs mots dans la tradition orale */bainan/*, */aintzin/*, */mahain/*, */orain/*, etc.

Quelques particularités phonologiques du dialecte souletin

Voyelles
Prononciation de la voyelle */ü/* : */lüma/, /negü/, /llabür/, /hüilantü/,* sauf devant les consonnes r, rd, rth. Dans ces cas, la voyelle */u/* est conservée comme dans les exemples suivants */urdin/, /ikhusi/*
Fermeture de la voyelle */o/* en */u/* devant les consonnes nasales, comme dans */nula/, /untsan/*
Assimilation de la voyelle */ü/* comme par exemple dans */üngürü/, /züntzür/, /bürdüñ/*
Diphtongue */ai/* sauf dans certains contextes devant le r, le s et le ts où la diphtongue demeure */au/* comme dans */gaur/, /ausartü/, /hautse/*
Présence de voyelles nasales */hanko/*
Consonnes
Présence de fricatives sonores */desegin/*, */sosa/*, */gazna/*, etc.
Prononciation du phonème */j/* dans */jauna/*, */jan/*, */jin/*, */jakin/*, etc.
Chute de la vibrante r entre deux voyelles */eoi/*(erori), */haagi/*(haragi), */Iui/*(Iruri), etc.
Consonnes aspirées */urthe/*, */alhaba/*, */ekharri/* et groupes consonantiques */aiphatü/*, */bethi/*, */ekhi/*, */eñhéik/*, */ürhentü/*, etc.
Occlusives sourdes après les consonnes n et l comme dans */alte/*, */igante/*, etc.
Accent
Le dialecte souletin se caractérise par un la présence marquée de l'accent, contrairement au dialecte navarro-labourdin. Il se positionne sur l'avant-dernière syllabe, parfois sur la dernière syllabe (dans le cas d'emprunts notamment */bedezí/, /godalét/, /errejént/).* Les élèves sont sensibilisés à cette accentuation qui peut parfois exprimer la distinction entre un pluriel et un singulier.

Lexique en lien avec les axes culturels A2+ / B2

En enseignement bilingue et LVB, les thématiques ci-dessous peuvent être traitées :

- Représentation de soi ; altérité ; style vestimentaire ; mode ; esthétique ; conformité ; différence ; lyrisme ; expression du moi ; identité basque ; essentialisation ; récits ; biographie et autobiographie ; autofiction ; stéréotypes.
- Génération ; lien intergénérationnel ; figures parentales ; lien filial ; espaces collectifs ; espaces intergénérationnels ; place dans la fratrie ; maison basque ; logement.
- Patrimoine ; construction de l'identité ; mémoire ; carnaval ; architecture ; style néo-basque ; lieux mémoriels ; répertoire de chants de mer.
- Transitions ; urbanisation ; transmission linguistique ; retour à la terre ; tourisme ; écologie ; aménagement du territoire.
- Création ; tradition ; foire du livre et du disque ; réutilisations du patrimoine ; recréation du répertoire culturel ; danse
- Bertsolarisme, improvisation versifiée chantée ; histoire du mouvement ; école de *bertso ; bertsolari ;* chanteurs improvisateurs à travers le monde.

En LVB, le lexique en lien avec les axes culturels est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.

Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :

- Dérivation : *egutegi, irakasle, lasterka, harrigarri, ikuskizun, handitu, langile, iletsu, euskaldun,* etc.
- Composition : *lursagar, begibakar, ilehori, eskuzabal, bihurgune, udaberri,* etc.

Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :

- Familles de mots : *ikasle, ikasgai, ikastetxe, ikastegi, ikasgela, ikastaro,* etc.
- Champs lexicaux : *esku, oin, buru, begi, aho, beharri + zango sagar, aztal, belaun, ukarai,* etc.

Ils réinvestissent les notions de :

- Synonymie : *aitatxi/aitani, ongi/ontsa, erantzun/ihardetsi, azpi/izter, entelegatu/konprenitu/ulertu,* etc.
- Antonymie: *handi/ttipi, hotz/bero, berri/zahar, aberats/pobre, hil/bizi,* etc.
- Polysémie : *azkar, samur, kexu, lotsa, agian,* etc.

En enseignement bilingue (B2), des activités sont consacrées au renforcement des ressources du lexique. Le rappel des modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.) ou des relations lexicales (synonymie, antonymie, hypéronymie, etc.) peut guider ou éclairer l'exploration du lexique, mais il doit aussi se déployer au gré des rencontres avec les documents étudiés, en excluant les exercices mécaniques, afin de mettre au jour les nuances ou les voisinages entre les mots.

En suffixation, les professeurs abordent les suffixes qui permettent de créer :

- des noms non-animés d'objets *(-kada ; -kari*), d'outils *(-gailu*), de lieux *(-tegi ; -gia*), de traits de caractère (*-tasun ; -keria*), de profession (*-gintza ; -tza ; -g*)
- des noms animés (*-ari ; -gin ; -gile ; -le ; -tzaile ; -zale ; -sa*)
- des noms exprimant le collectif (*-di ; -eria ; -keta ; -kada/-tara ; -te*)

- des noms exprimant la conséquence, la situation, l'évènement (*-dura, -era, -keta, -kunde, -kuntza, -men/-pen, -tza,* etc.)
- des adjectifs exprimant l'abondance (*-tsu, -os/-oso*), l'origine (*-ar, -tar, -dar*), l'attitude (*-bera, -kari, -kin, -koi, -kor, -tiar/-liar, -ti*), la capacité (*-garri, -kizun*), la propriété et appartenance (*-dun/-tun, -ko*)
- des verbes (*-tu*) ; des adverbes (*-ero, -ka, -ki, -ro, -to*) ;

Ils abordent également les suffixes diminutifs et augmentatifs (*-kote, -ño, -txo, -tsu, -tzar, -xe, -xka, -xko, -xkila, -ail, -zta, -ats,* etc.).

En préfixation, les professeurs abordent les préfixes permettant de composer des verbes, adverbes, des noms, des adjectifs (*ber-/bir- ; des- ; erdi- ; ez- ; arra- ; erre- ; anti-).*

En composition, les professeurs étudient les différentes formes de composition des noms, des adjectifs, des verbes, des adverbes :

- les noms composés à partir de deux noms (*Eguzki-lore)*
- la composition de noms à partir du radical verbal (*jarleku*)
- la composition *dvandva* des noms (*aitama*) et des adjectifs (*ezti-mingots ; gazi-geza ; gozo-mikatz ; txiki-borobil ; estu-mehar ; gorri-beltz ; txuri-urdin ; greko-erromatarra…).*
- la composition lexicalisée (*udaberri ; mutilzahar ; etxekoandre*)
- la composition par subordination des noms (*ezpata-dantza ; zakar-ontzi ; autobus-ilara…*), des adjectifs (*sudur-luze ; besamotz…)*
- la composition bahuvrihi (*adarbakar ; begi-gorri ; adar-motz ; mutur-beltz ; moko-fin ; mutxurdin ; hankarin ; hanka-motz…*)
- la composition restrictive à partir de -zale et *-gabe (aberezale ; mendigoizale ; arduragabe ; lotsagabe ; eskergabe…)*
- la composition d'adjectifs à partir de *-ezin, -gaitz, -erraz, -bera* (*aldaezin ; aldagaitz ; ulerterraz ; irakurterraz ; minbera ; lizunbera…)*

Orthographe A2+ / B2

Orthographe A2+

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, excepté pour les formes dialectales souletines. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles orthographiques de la langue unifiée, tout en valorisant les usages dialectaux.

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots.
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive.
- Distinguer le -a organique de l'article défini singulier -a : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx.
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes).
- Distinguer les paronymes (*hotz/hots, nahiz/naiz, altzairu/altzari, hasia/hazia, oro/orro, hori/horri*, etc.)
- Connaitre les règles de ponctuation : le **point d'interrogation** (*Non da?*) ; le **point d'exclamation** (*Jar zaitezte!*) ; les **deux points** pour lister et écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara*) ; **le point** dans la phrase pour orthographier les nombres ordinaux (*V. mendea) ;* la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena*), dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut) et* pour s'adresser à quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!) ;* les **guillemets** simples (" ") pour transcrire les mots en langue étrangère.

Orthographe B2

En classe de seconde, il s'agit de faire acquérir aux élèves les règles orthographiques de la langue unifiée, tout en leur faisant connaitre les différents choix graphiques effectués par les auteurs de la tradition écrite avant l'unification de la graphie (présence des graphèmes ch, kh, th, ph, mb, mp, mk, mt, etc. au début du XX^{e} siècle en Pays basque de France). Ainsi, il s'agit pour les élèves de maitriser les règles de la langue basque écrite, dans différentes situations de communication (courrier formel, correspondance personnelle, synthèse, composition, résumé, etc.).

- Expression graphique de la palatalisation *ñ, j, dd, tt, ll*
- Distributifs : *bana, bosna/bortzna, ehuna,* etc.
- Variante orthographique standard du groupe consonantique */rtz/*, *beste/bertze, bost/bortz, ostegun/ortzegun, ostiral/ortziral,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration *h* (*hau, ahal, herri, hiri*, *harri…*)
- Orthographe correcte de l'aspiration permettant la distinction du sens sémantique d'un mot *(haur, ahur)*
- Orthographe des toponymes (*Erroma, Bartzelona, Bordele, Akize, Tolosa,* etc.)
- Interrogatifs *zernahi, nornahi, nornahik, nolanahi, noranahi* en un mot
- Variante standard *–zio* pour les noms *instalazio, integrazio, zibilizazio, administrazio*
- Distinction entre la déclinaison absolutive et ergative *(batzuk/batzuek)*
- Orthographe du tilde (ñ)
- Orthographe du tréma ü en dialecte souletin

- Modifications orthographiques permettant d'exprimer des nuances sémantiques (*polit/pollit, zakur/xakur, zuri/xuri, zozo/xoxo,* etc.)
- Orthographe standard de mots : *oraino, erraz, ireki, baina, sekula, elkar,* etc.

Ponctuation B2

- La **virgule** après les connecteurs, *adibidez, ondoren, beraz, hortaz ;* le **point-virgule** dans les énumérations complexes ; les **guillemets** (" ") pour les citations ou pour rapporter des propos, pour transcrire les mots en langue étrangère ; le **point** pour les nombres cardinaux au-delà de 1000 (*4.300*) ; le **tiret** dans les formes répétées dans les formes adjectivales et adverbiales d'intensité, les associations nominales et adjectivales, les onomatopées *gorri-gorria, emeki-emeki, anai-arrebak, plisti-plasta…* ; les **deux points** pour exprimer une relation de cause ou de conséquence.
- Majuscules et minuscules pour les noms d'institutions, d'organismes, de fonctions, (*Ipar Euskal Herrian/ekialdean, Nafarroako erresuma, Frantziako Errepublika, Sanferminak, Jauna/jaun bat bazala, Anderea/bi bateko eta bi andere,* etc.)
- Expressivité à une phrase en utilisant l'ellipse verbale et en adaptant les formulations propres aux proverbes appartenant au patrimoine linguistique basque.
- Sigles et acronymes courants (*EHU, UEU, AEB, OEH, GKE, ELB, NAN, AEK, EGA*, etc.).
- Le point dans les abréviations : *adib. (adibidez), or. (orrialdea(k)), fra. (faktura), koop. (kooperatiba), tel. (telefonoa), etab. (eta abar), zk. (zenbakia), g. er. (gutxi erabilia),* etc; les jours de la semaine *al. (astelehena), ar. (asteartea), az. (asteazkena), og. (osteguna), or. (ostirala), lr. (larunbata) eta ig. (igandea),* les mois *urt. (urtarrila), ots. (otsaila), mar. (martxoa), api. (apirila), mai. (maiatza), eka. (ekaina), uzt. (uztaila), abu. (abuztua), ira. (iraila), urr. (urria), aza. (azaroa) et abe. (abendua)*

Grammaire A2+ / B2

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Tous les termes de la phrase peuvent être déplacés à des fins expressives ou stylistiques, et ainsi permettent une focalisation sur un ou plusieurs éléments. Bien que la place du verbe se situe bien souvent en fin de phrase, elle peut être variable, en fonction de l'effet souhaité. Le basque procède également à des ellipses verbales ou à des ellipses de l'auxiliaire verbal.

Grammaire A2+

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs, singulier et pluriel :
    - Absolutif/nominatif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora*(t))
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*)
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (norentzat/norendako)
    - Instrumental (*zerez*)
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé : *zer tenoretan?*
- Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira*, etc.)
  - Noms communs nombrables (*bi etxe*, *hiru arkatz*, etc.) et indénombrables (*maitasuna*, *hotza*, *gosea*, *egarria*, *pena*, *mina*, *alaitasuna*, *tristura*, *beldurra*, etc.)
- Interrogatifs
  - *nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
  - *zer* (*zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik, zerendako*)
  - *non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *nola*
  - *zenbat* (*zenbatek*)
  - *zertan*

- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek)
  - Pronoms indéfinis :
    - *zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor/inor ez* et *deus/ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
- Complément du nom
  - *noren ; nongo*
- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau*, *hori*, *hura*, *hauek*, *horiek*, *haiek*, *honengana*, *hauengana*, *honengan*, *hauengan*, etc.)
  - Nombres cardinaux (*0-100, 0-1.000* et au-delà)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo*, etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/hainbeste,* etc.)
- Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.) épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*.)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif « *huts* » (*kafe hutsa…*)
  - Comparatif d'égalité (*bezain), d'inégalité* (*-ago)*, excessif (*-egi*)
  - Nominalisation + *-(e)ko* : *ileen orrazteko eskuila*
- Adverbes
  - De lieu (*hemen, hor, han*, etc.)
  - De temps (*atzo, gaur/egun, bihar, lehen, orain, gero*, etc.)
  - De modalité (*ongi, gaizki, poliki*, etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri,* etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition : *-(r)ik gabe*, *-(r)en gainean*, *azpian*, *aitzinean*, *gibelean*, *barnean*, etc.
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
  - Adverbes construits avec une postposition précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz*

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut,* etc.)
  - Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon, joan, etorri, jakin*)
  - Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*)
- Aspect
  - Il existe 3 types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prend différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko*
    - Perfectif (*ibili naiz, ibili nintzen*)
    - Imperfectif (*ibiltzen naiz, ibiltzen nintzen*)
    - Futur (*ibiliko naiz*)
    - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
    - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
    - Verbes synthétiques au passé (*nentorren*)
    - Locutions verbales : *logale + izan/logaleak + egon ; gose + izan/goseak + egon*
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori (*sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, dizkiot…*

- Indicatif passé
  - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zitzaidan, zitzaizkidan…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
- Expression du potentiel : *ahal izan/ukan ; ezin izan/ukan.*
- Impératif (*mintza zaitez!, har ezazu/itzazu!, erraidazu, emaiozu, haugi!*)
- Conditionnel réel de l'indicatif *ba-/baldin ba-* (*baldin badut/banaiz*)
- Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi*
- Locutions verbales *: uste, komeni, balio ukan ; maite ukan,* etc.

Syntaxe

– Phrase simple
- Phrase de forme affirmative, phrase de forme négative (*Peio agertu da | Peio da agertu* ; *Peio ez da agertu | Ez da Peio agertu*)
- Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/Zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
- Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!)*
- Phrase de type interrogatif construite avec les particules interrogatives *ote/al* et le suffixe interrogatif *–a*
- Phrase de forme exclamative (*Bai handia dela! Ezta pentsatu ere!)*
- Un intéret particulier sera porté à la focalisation par déplacement du verbe.

– Phrase complexe
- Coordination
  - Cumulative (*eta, baita ere, ezta ere*)
  - Optative (*edo, ala*)
  - Disjonctive (*baina*)
- Subordination
  - Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea ; -t(z)eko ; -t(z)en*
  - Complétives : *-(e)la*
  - Interrogatives indirectes : *-(e)n*
  - Relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa sakelatik erori zaio*)
  - Comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat*) ; comparatif d'inégalité (*baino… -ago, baino gehiago/gutiago) ;* superlatif *-en(a)*
  - Conditionnelles réelles *ba-/baldin ba-* (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz*)
  - Circonstancielles de temps
    - Simultanéité (*–(e)larik, -(e)nean)*
    - Antériorité (*baino lehen, aitzin)*
    - Postériorité (*ondotik, eta gero)*
    - Durée (*arte, bitartean)*
  - Circonstancielles finales : *-t(z)eko ; -t(z)era*
  - Circonstancielles causales : *bait- ; -(e)lako*
  - Circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué

– Compétences métalinguistiques
- Identifier les constituants de la phrase simple
- Reconnaitre le sujet d'un verbe
- Identifier précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant
- Connaitre la construction des phrases négatives
- Distinguer la phrase non verbale/simple

Connecteurs

– Addition : *eta*, *ere*, *bestalde*
– Opposition : *baina*, *ordea*
– Temps : *goizean*, *arratsaldean*, *orduan*, *gero*, *lehenago*, *ondotik*
– Choix : *bestela*, *edo*, *ala*
– Logique : *lehenik, ondotik*, *alde batetik bestetik*
– Exemple : *adibidez*

Grammaire B2

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs au singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif *(nork*)
    - Partitif (*zerik*). Déclinaison du partitif sur les noms avec superlatif
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora(t))*
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*). Utilisation fautive du sociatif par calque syntaxique
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*). Distinction entre *arte* et *–raino*
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat/norendako*). Utilisation fautive du destinatif par calque syntaxique sur le français (**zozo batentzat hartu dut/zozotzat daukat ; *Athletic-entzat da/Athletic-en alde da ; *enetzat, arrazoi du/ene gostuko, ustez, *milesker erantzunarentzat/milesker erantzuteagatik/erantzuna emanik*)
    - Instrumental (*zerez*)
  - Déclinaison des noms propres et noms communs animés au singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Inessif (*norengan, -(r)en baitan)*
    - Adlatif *(norengana)*
    - Adlatif de direction *(norenganantz/norantz/norat)*
    - Adlatif terminatif *(norenganaino)*
    - Ablatif *(norengandik)*
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé (*zer tenoretan?)*
  - Prolatif indéterminé *nortzat, nortako (zozotzat, gizontako*)
  - Déclinaison des sigles et abréviations
- Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira,* etc.)
  - Noms nombrables (*bi etxe, hiru arkatz,* etc.) et indénombrables (*maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.)
  - Pluriel proche (*euskaldunok*)
- Interrogatifs
  - *nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
  - *zer* (*zerendako, zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik*)
  - *non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *nola/nolako(a)*
  - *zenbat* (*zenbatek*)
  - *zertan*
  - *zerez/zerezko(a)*
  - *zein* (*zeinek, zeini, zeren alde, zeren kontra, zeri buruz, zein egunetako*, etc.)
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis
    - *zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor/inor ez* et *deus/ezer* ez à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
  - Pronom réfléchi de la troisième personne (*noren + burua : ez du bere burua onartzen)*
  - Pronom réciproque (*elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif : *elkarrekin joan gara, elkar ikusi dugu, elkarren ondoan jarri gara,* etc)
  - Formes intensives (*nihaur, nihaurk, guhaur, guhaurek, ni neu, bera, bere,* etc.)
  - Les pronoms déclinés au génitif *haren* et *bere*

- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Démonstratifs de valeur intensive (*hauxe, horixe*)
  - Nombres cardinaux (*0-100, 0-1.000* et au-delà)
  - Fractions (*hiru laurden, bi heren, bost seiren, hiru hamarren,* etc.).
  - Pourcentage (*ehuneko*)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/horrenbeste, hainbat*...)
  - Déterminants distributifs avec suffixe -na (*bana, bina, hiruna*, etc.), *bedera, bakoitz*
- Adjectifs qualificatifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.)
  - Epithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria*, etc.)
  - Adjectif "*huts*" (*kafe hutsa*)
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi),* superlatif de supériorité (*-en*)
  - Gradation par suffixation *: Ahalik eta ...-en ; Gero eta ...-ago ; Zenbat eta ...-ago, orduan eta ...-ago ; Askoz/Anitzez ...-ago ; Are ...-ago*
  - Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila*) et quantifieur + nom + *-(e)ko* (*bi urteko haurra*)
  - Ajout du suffixe *-ko* aux cas de déclinaisons adlatif et sociatif (*eskolarako bidea, lagunarekiko errespetua*)
  - Formulation *-arena egin* (*zozoarena egin*)
  - Adjectifs *bera* et *berdina*
  - Adjectifs *beste* et *berri*
- Adverbes
  - De lieu (*hemen, hor, han*, etc.)
  - De temps (*atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero, noizean behin, behin,* etc.)
  - De modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, guziz, izugarri, ikaragarri, biziki,* etc.).
  - Adverbes construits avec une postposition
    - *-(r)ik gabe, -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean,* etc.
    - Précédée du génitif possessif *noren : -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean*, *-(r)en pare, menpe, orde*, etc.
    - Précédée de l'ablatif *nondik* (*-tik kanpo*)
    - Précédée de l'instrumental *zerez* (*-(e)z gain, bestalde*)
    - Précédée du datif (*-(r)i esker, -(r)i buruz*)
    - Exprimant le temps (*hemendik aitzina, handik landa*)
    - Précédée du participe (*hori erran beharrean*)
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
  - Adverbe distributif avec suffixe *-naka* (*hirunaka joan dira*)
  - Onomatopées et mots expressifs tels que : *argi eta garbi, erran-merran, itzuli-mitzuli, zoko-moko, zirri-marra, duda-muda, nahas-mahas, irri karkailaka, gutxi gorabehera, zafla, zanpa, zanpez, zank, zarrazt, zart, zirt-zart, binpi-banpa, blai, blau, brist, danga, plaf, pulunpa, tankez, tarrata, tar-tar-tar, tturrutta, kalaka, kar-kar-kar, kur-kur-kur, kaxk, klik, klixk, koxk, karrask, firrindan, marmar, tirrinta, lelo*...

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut...)*
  - Distinction entre *eduki/ukan* et *egon/izan*
  - Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon, joan, etorri, jakin, -io, ibili, erabili, eraman, ekarri,* etc.)
  - Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*)
- Aspect
  - Perfectif (*ibili naiz, ibili nintzen*)
  - Imperfectif (*ibiltzen naiz, ibiltzen nintzen*)
  - Futur (*ibiliko naiz, ibiliko nintzen*)
  - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
  - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
  - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
  - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nekien*...)
  - Locutions verbales : *logale + izan/logaleak + egon ; gose + izan/goseak + egon*
  - Utilisation de la particule *Izan* pour exprimer l'aspect perfectif (*frankotan entzuna izan dut*)

- Participe parfait (*ikusia zintudan, errana nizun*)
- Nominalisation à valeur de futur, *-t(z)ekoa izan* (*etzi sartzekoa naiz*)

– Mode
- Présent de l'indicatif
  - Formes unipersonnelles *nor izan, joan, etorri, egon, ibili, etorri, etzan (datza)*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek), ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu, iraun*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu, deritzozu*
- Indicatif passé
  - Formes unipersonnelles *nor izan, joan, etorri, egon, ibili*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek), ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zitzaidan, zitzaizkidan…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
- Expression du potentiel
  - *Ahal izan/ukan*, *Ezin izan/ukan*
  - Formes unipersonnelles *nor :* potentiel présent *naiteke, daiteke ;* potentiel éventuel *ninteke, liteke ;* potentiel passé *nintekeen, zitekeen*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) :* potentiel présent *dezake, ditzake,* potentiel éventuel *lezake,* potentiel passé *zezakeen*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* au présent : *diezaioket*
- Impératif (*mintza zaitez, har ezazu/itzazu, erraidazu, emaiozu, haugi, doala, dagoela*)
- Conditionnel réel de l'indicatif (*baldin badut/banaiz*)
- Conditionnel irréel de l'indicatif
  - Formes unipersonnelles *nor : joaten balitz…*
  - Formes unipersonnelles nor, verbes synthétiques : *balego/legoke…*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork,* présent : *eramaten bazenu…*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork,* passé (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ikusi balu erosiko zukeen*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *gustatuko balitzait*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *erran balit…*
- Nominalisation du verbe (*-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi, -t(z)eko prest/gogoa/beldurra, -t(z)era utzi, -t(z)eak, -t(z)earekin, egitetik gelditu), locutions verbales (komeni izan, maite ukan,* etc.)
- Subjonctif présent
  - Formes unipersonnelles *nor : nadin…*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *dezadan, ditzadan…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diezaioten…*
- Locution verbale : *uste, komeni, balio ukan; haserre izan; maite ukan…*
- Verbes factitifs (*arazi*)
- Les participes *-ta* et *–(r)ik* : *jarrita, jarririk*

Syntaxe

– Phrase simple
- Type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?),* particules interrogatives (*ote/al*) et suffixe interrogatif (-a)
- Forme affirmative et forme négative (*Peio agertu da/ Peio da agertu ; Peio ez da agertu/ Ez da Peio agertu*)
- Forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!)* et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!)*
- Type impératif (*Haugi hona! Adi egon!)*
- Particules *omen* et *ote*
- Formules permettant d'exprimer la satisfaction (*eskerrak jin zarela/baitzara*)

– Phrase complexe
- Coordination
  - Cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere, ez bakarrik ere, ez ezik*)
  - Optative (*edo, ala, bertzela, zein, nahiz*); distinction entre *ala* et *edo*
  - Disjonctive (*baina, baizik, ordea*), distributifs (*bai…bai, ez…ez, batetik…bertzetik*)
- Subordination
  - Par la nominalisation : *-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en*
  - Complétives : *-(e)la*, *-(e)nik*
  - Interrogatives indirectes : *-(e)n, -(e)netz*
  - Relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa sakelatik erori zaio)*
  - Relatives explicatives ou détachées exprimées avec le préfixe *bait-*

- Relatives introduites par *zein* et *non*
- Comparatives (comparatif d'égalité *bezala, bezain, bezainbat*, comparatif d'inégalité *baino… -ago, baino gehiago/gutiago),* superlatif *-en(a)*
- Conditionnelles réelles (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero),* distinguer présent et passé des verbes conjugués au conditionnel
- Conditionnelles restrictives et négatives construites avec l'interrogatif *non ez –n*
- Conditionnelles signifiant le prétexte, l'espoir *-lakoan*
- Circonstancielles de temps
  - Simultanéité *-(e)larik*, *-(e)nean*, *-(e)n guzietan*, *-(e)n gehienetan*, *-(e)n bakoitzean*, *bezain laster*
  - Antériorité (*baino lehen*, *aitzin*, *-t(z)erakoan*)
  - Postériorité (*ondotik*, *eta gero*, *partizipioa + orduko/baiko*)
  - Durée (*arte*, *bitartean*, *-(e)netik*, *-(e)nez geroztik*)
- Circonstancielles finales *-t(z)eko/-t(z)era, -t(z)eko xedez, -t(z)earren,* subjonctives (*lasai egon zaitezen, musika ezarri dut*)
- Circonstancielles causales : *bait-/-(e)lako, dela eta, -t(z)eagatik, denez gero, -(e)la medio/kausa*
- Causales explicatives construites avec auxiliaire + conjonctif + *ber* (*erran duzun ber*).
- Consécutives : *hain da, hain/hainbertze…ezen/non… bait-/-(e)n*
- Circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué, *nahiz eta + -(e)n*, participe + *-(r)ik ere*, participe + *arren, -(e)n arren, ba- ere, -agatik*
- Circonstancielles de manière : *-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa, -(e)n neurrian, -(e)naren arabera, -(e)n aldetik, -(e)n gisan, ahala*

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde, baita…ere, bederen/behintzat, gainera, horrez gain, are gehiago, gehiago dena*
- Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz, alabaina, hala eta guztiz ere, halarik ere, erranak erran, haatik*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, lehenago, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan, azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik, halaber, gisa berean, hatsarrean, hastapenean*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun, alabaina*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta), ezen*
- Reformulation : pour expliquer *alegia, hau da, hots ;* pour corriger *hobeki erran ;* pour résumer *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko, nolanahi ere*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. L'élève est exposé à une variété de supports tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, TV, chansons, films, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à ses centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. L'élève s'entraine à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
- Les aliments (*te, kafe, kakao…)*, les activités de loisirs (*tenis, boxeo, kayak*…), les vêtements (*tixerta*), les moyens de transport (*autobus, tren, bizikleta*…), certains animaux (*elefante, hipopotamo, jirafa*…), couleurs (*berde, gris, laranja*…).
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.

– Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
– S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
– S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

L'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Pour les élèves débutants en seconde, comme pour ceux qui ont commencé au collège, il est primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'entrainer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. La progression doit être spiralaire et respecter les étapes successives de l'entrainement : mémorisation, reconnaissance, réinvestissement.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : recopiage pour la maitrise de l'exécution graphique, rédaction de phrases puis de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

– **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
– **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

– **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
Maialen Lujanbio Hernanin sortu zen 1976an. Bertsolaria eta idazlea da.
– **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
Amaia naiz, euskalduna naiz eta Baionan bizi naiz.
– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
Basajauna oihanean bizi da. Ipuin batzuetan Basandere izeneko emaztea du.
– **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents *(ezkerrean, gainean, barnean, kanpoan,* etc.*).*
Argazkian, aitzinean ozeanoa eta hondartza ikusten dira eta gibelean, Hotel du Palais jauregia.
– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.
Egun, irailaren 2a da, astelehena.
Zer eginen duzu arratsean?
Asteazkenetan, ganbara garbitzen dut.
– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.
Irakurtzea maite dut, gustatzen zait, gorroto dut, -ten/-tzen + maite/gustatu ; par des adverbes : ederki, bikain, etc. *; par le degré : anitz, asko, batere ez,* etc.
– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**
  • Ajouter un élément : *gainera, horrez gain,* etc.
  • Illustrer : *adibidez, konparazione,* etc.

- Exprimer une opposition : *baina, aldiz,* etc.
- Exprimer la cause par juxtaposition : *gose naiz, jaten dut.*
- Exprimer la conséquence : *beraz, ondorioz.*

– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
Nahi dut, otoi, gogoa dut, bihar eginen dut.
– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
Beharbada, menturaz, agian, …izango da, ene ustez.

Interaction orale et écrite, médiation

L'élève est encouragé à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Il peut répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Il est invité à exprimer son opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent l'élève à communiquer de manière écrite avec ses pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

– Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
– Se faire aider, solliciter de l'aide.
– Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
– Accepter les blancs et faux démarrages.
– S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

– Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées.
Zer? Noiz? Non? Nor?
– Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir.
Sar zaitezte, jar zaitezte, otoi, idatz ezazue.
– **Demander des nouvelles et réagir simplement.**
Nola zara? Ongi/ontsa naiz, milesker.
– **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.
Edaten ahal dut?
– Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
Ados, zurekin ados, ez naiz ados, ideia ona, ederki, arazorik gabe, barkatu, ezin da.
– **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**
"Ihauteri" hitza hizkiz-hizki erran ezazu.
– **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.
Errepikatzen ahal duzu, otoi? Nola idazten/erraten da… euskaraz? Laguntzen ahal nauzu? Zer erran nahi du …. hitzak?
– Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.**
Egun on, arratsalde on, agur, ikus arte, ez adiorik, sarri arte, berriz arte, barkatu, milesker, ez da zeren, deusetaz, etc.
– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
Kasu emazu! Ez irek! Zatoz hona! Zaude istant bat!
- Utiliser des verbes de **perception.**
Begira! Entzun! Hunki! Ikus!
– Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
Hemen, hor, han.
– Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

– **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix).
Pagolako maskarada urtarrilaren 31n iraganen da, arratsaldeko hiruetatik goiti.

Outils linguistiques – LVC

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie A1+

La phonologie de la langue basque ne présente pas de difficulté majeure car dans la plupart des cas l'écrit reproduit la prononciation orale. La différence entre les langue basque et française concerne principalement le système consonantique. Le système vocalique, quant à lui, est sensiblement le même, hormis en Soule où la voyelle ü s'ajoute. Les points ci-dessous sont abordés dès le niveau A1 et consolidés tout au long du parcours linguistique. Les formes dialectales sont valorisées et permettent des comparaisons.

– Les voyelles et consonnes du basque
– Les diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*.
– Le hiatus */ia/ : handia*.
– La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*.
– Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*.
– Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*.

Pour les élèves scolarisés en Soule, on veille à faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü, */lüma/, /negü/, /llabür/, /hüilantü/ ;* les consonnes aspirées */urthe/, /alhaba/, /ekharri/ ;* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels A1+

En LVC, le lexique est abordé en lien avec les axes culturels. Les thématiques ci-dessous peuvent être traitées :
– Représentation de soi ; altérité ; style vestimentaire ; mode ; esthétique ; conformité ; différence ; lyrisme ; expression du moi ; identité basque ; essentialisation ; récits ; biographie et autobiographie ; autofiction ; stéréotypes.
– Génération ; lien intergénérationnel ; figures parentales ; lien filial ; espaces collectifs ; espaces intergénérationnels ; place dans la fratrie ; maison basque ; logement.
– Patrimoine ; construction de l'identité ; mémoire ; carnaval ; architecture ; style néo-basque ; lieux mémoriels ; répertoire de chants de mer.
– Transitions ; urbanisation ; transmission linguistique ; retour à la terre ; tourisme ; écologie ; aménagement du territoire.
– Création ; tradition ; foire du livre et du disque ; réutilisations du patrimoine ; recréation du répertoire culturel ; danse
– Bertsolarisme, improvisation versifiée chantée ; histoire du mouvement ; école de *bertso ; bertsolari ;* chanteurs improvisateurs à travers le monde.

Orthographe A1+

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, excepté pour les formes dialectales souletines. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles orthographiques de la langue unifiée, tout en valorisant les usages dialectaux.

– Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots.
– Savoir écrire l'heure à la forme absolutive.
– Distinguer le -a organique de l'article défini singulier -a : *gauza, ideia*, etc.
– Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
– Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
– Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx.
– Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
– Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
– Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes).
– Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration *h* (*hau, ahal, herri, hiri*, *harri*…)
– Connaitre les règles de ponctuation : le **point d'interrogation** (*Non da?*) ; le **point d'exclamation** (*Jar zaitezte!*) ; les **deux points** pour lister et écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara*) ; **le point** dans la phrase ; la **virgule** pour énumérer, écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena*) *;* les **guillemets** simples (‘ ’) pour transcrire les mots en langue étrangère.

Grammaire A1+

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Le déplacement d'éléments de la phrase permet une focalisation :

Nola etorri dira Jon eta Peio? Jon eta Peio autoz etorri dira. Nor etorri da autoz? Jon eta Peio etorri dira autoz. Nor joan da? Amaia joan da. Nor da joan? Amaia da joan.

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs, au singulier et pluriel :
    - Absolutif/nominatif (*nor*)
    - Ergatif (*nork*)
    - Partitif (*zerik*)
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora*(t))
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*)
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*)
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat*/*norendako*)
    - Instrumental (*zerez*)
- Noms
  - Noms propres et noms communs, *Amaia*, *neska, mediku*, etc.
  - Noms animés et non-animés, *mahai, kadira*, *zaldi,* etc.
- Interrogatifs
  - *nor* (*nork*, *nori*, *noren*, *norekin*)
  - *zer* (*zerk*, *zer tenoretan*, *zer tenoretatik zer tenoretara*)
  - *non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *noiz*
  - *nola*
  - *zenbat* (*zenbatek*)
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi*, *gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis
    - *zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor*/*inor ez* et *deus*/*ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
- Compléments du nom
  - *noren* ; *nongo*
- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel *(-a*/*-ak, bat*/*batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Nombres cardinaux jusqu'à 100
  - Ordinaux (*lehen, bigarren*, etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat*)
- Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
- Adverbes
  - De lieu (*hemen, hor, han,* etc.)
  - De temps *(atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero,* etc.)
  - De modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri, biziki,* etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition (*-(r)ik gabe, -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean,* etc.)

Groupe verbal

- Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko*)

- Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…*)
- Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon*)

– Aspect
- Il existe 3 types de verbes basques :
  - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n*
  - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical
  - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du*
- Pour chaque de type de verbe, le suffixe prendra différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko.*
  - Présent perfectif (*ibili naiz*)
  - Présent imperfectif (*ibiltzen naiz*)
  - Futur (*ibiliko naiz*)
  - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
  - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)

– Mode
- Présent de l'indicatif
  - Formes unipersonnelles *nor : izan*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* (cod à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ukan*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu*
- Indicatif passé
  - Formes unipersonnelles *nor : izan*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* (COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : ukan*
- Expression du potentiel : *Ahal izan/ukan ; Ezin izan/ukan*
- Impératif (*Jar!, Sar!, Mintza! Har! Ixil! Begira ezazu! Entzun itzazu! Jar zaitezte! Itzul zaitez!*)
- Météo (*euria, elurra ari du*)

Syntaxe

– Phrase simple
- Phrase de type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?)*
- Phrase de forme affirmative et de forme négative (*Peio agertu da/ Peio da agertu ; Peio ez da agertu/ Ez da Peio agertu)*
- Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
- Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!)*

– Phrase complexe
- Coordination cumulative (*eta, ere*), optative (*edo, ala*), disjonctive (*baina*)
- Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea ; -t(z)eko*
- Propositions subordonnées conditionnelles réelles (*zurekin baldin bada, joanen naiz)*

– Compétences métalinguistiques
- Identifier les constituants de la phrase simple.
- Reconnaitre le sujet d'un verbe.
- Identifier précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant.
- Connaitre la construction des phrases négatives.
- Distinguer la phrase non verbale/simple.
- Utiliser à bon escient les signes de ponctuation (point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, etc.).

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
première	B1	B2 / C1

Classe	LVC
première	A2

La langue basque est parlée dans deux pays européens, la France et l'Espagne où elle a un statut de co-officialité dans la Communauté Autonome d'Euskadi ainsi que dans une partie de la Communauté Forale de Navarre. La langue basque a été répandue par la diaspora vers d'autres continents, notamment l'Amérique du Nord comme du Sud. On estime qu'il y a environ

un million de bascophones dans le monde. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle et plurilingue (français, espagnol, basque), ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain.

Ce programme s'adresse essentiellement aux élèves de l'académie de Bordeaux ayant fait le choix de l'apprentissage de la langue basque, et prend en compte les deux variétés linguistiques majeures de cet espace (le navarro-labourdin et le souletin).

La littérature et les arts occupent une part importante de l'enseignement du basque : ils développent l'imagination et enrichissent la connaissance du monde. Ils peuvent donner lieu à des pratiques d'écriture variées. L'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire, de l'œuvre d'art par les élèves, en lien avec leurs connaissances, dont celles qu'ils acquièrent dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres intégrales en basque. Dans la continuité de la classe de seconde, on vise l'étude de trois œuvres intégrales (romans, recueils de poésies, pièces de théâtres, bande-dessinées, littérature de jeunesse, etc.) en classe de première. Ainsi, les élèves construisent une culture littéraire et artistique dans le domaine basque, structurée autour des six axes du programme.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Identités et échanges

Les notions d'identités et d'échanges s'alimentent. La construction d'une identité s'enrichit à travers la rencontre de l'autre au-delà des frontières. Cet axe invite à la réflexion autour de la notion de frontière politique, culturelle et intellectuelle.

Objets d'étude possibles

- La soif de connaissance : l'esprit des Lumières
- L'émigrant et l'émigrante, figures emblématiques de la société basque
- « Morts pour la patrie », rendre hommage à « ses morts »
- La frontière au Pays basque, lieu de séparation ou trait d'union ?

Axe 2. Diversité et inclusion

Les langues vivantes jouent un rôle fondamental pour l'insertion et la cohésion dans des sociétés de plus en plus cosmopolites. L'étude de la diversité culturelle ou de la variété linguistique au Pays basque favorise une réflexion sur le rapport à autrui et permet la mise en place de projets interculturels et plurilingues. D'autres formes de diversité peuvent être explorées : L'inclusion de personnes en situation de handicap est-elle effective ? Quels éléments culturels conditionnent les relations entre les catégories sociales ? Les questions de la diversité et de l'inclusion gagnent à être abordées ensemble, à travers les arts, les sciences, le droit, la géopolitique, la sociologie, etc.

Objets d'étude possibles

- Questions de genre
- La pluralité linguistique de nos quartiers, villages et villes
- *Buhameak eta agotak*, les exclus de la société basque ?
- Handicaps et société

Axe 3. Art et pouvoir

Comment le rapport entre art et pouvoir définit-il les caractéristiques du Pays basque à différentes époques ? Le pouvoir s'est toujours appuyé sur l'art et les artistes pour être célébré, légitimé ou renforcé. Lorsque l'artiste dépend du pouvoir politique ou économique, son œuvre peut-elle prendre la forme d'une contestation ? Le rapport entre art et pouvoir donne lieu à diverses interrogations : l'art est-il au service du pouvoir ? Le pouvoir sert-il l'art ? L'art peut-il être un contre-pouvoir ? L'art est-il une forme d'expression politique ? Peut-on concilier liberté de création et contraintes diverses ? Il convient d'étudier comment ce rapport à l'art a évolué dans l'histoire du Pays Basque.

Objets d'étude possibles

- Les luttes de pouvoir au Moyen Âge, sources d'inspiration littéraire
- Réforme et Contre-réforme et l'art de l'écrit
- Oihenart, ou le pouvoir des mots
- La nouvelle chanson basque, l'engagement à travers le chant (1961-1976)

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Le progrès scientifique est à l'origine d'avancées très positives pour l'humanité, mais donne également lieu à de nombreuses interrogations sur certains effets induits concernant, en particulier, le réchauffement climatique, la réduction de la biodiversité, ou encore l'épuisement des ressources naturelles dans de nombreuses zones de la planète. Quelle marge de manœuvre possède le citoyen pour faire entendre sa voix ? Comment les sociétés peuvent-elles prévenir les dérives liées aux innovations technologiques ? Les citoyens tentent d'apporter des réponses au quotidien, en adoptant de nouveaux modes de consommation. Les scientifiques, de leur côté, peuvent proposer des solutions qui donnent lieu à diverses formes de coopération. L'axe invite à observer ces aspects de la question au Pays basque et d'explorer les similitudes ou les singularités avec d'autres cultures.

Objets d'étude possibles

- Mobilités responsables
- *Eusko*, la monnaie locale pionnière
- Les enjeux agricoles contemporains
- Les énergies et la transition écologique

Axe 5. L'être humain et la nature

L'être humain fait partie de la nature, bien que souvent il essaie de la dompter à sa guise. Cet axe d'étude sonde la qualité des liens entre l'être humain et la nature. Le réchauffement climatique, l'impact de l'action de l'humain sur la planète conduisent à une nécessaire remise en question de certaines pratiques humaines. Comment la nature est-elle décrite dans les arts et la culture basques ? Quels sont les mots pour désigner la richesse de la biodiversité ? Comment assurer la transmission de savoirs qui risquent de se perdre ?

Objets d'étude possibles

- Agissons pour notre environnement
- Le réveil de la nature et l'éveil à la nature
- Des archétypes littéraires aux jardins partagés
- Lectures des paysages basques

Axe 6. Littérature populaire

La littérature populaire rassemble plusieurs genres, tels que les contes, les chansons, les vers improvisés, les proverbes, la pastorale, la mascarade, les *Tobera*, etc. Elle occupe une place de choix au sein de la littérature basque et offre plusieurs entrées. Les élèves sont invités à interroger la notion de littérature populaire, à travers l'étude de plusieurs genres qui la caractérisent. La tradition populaire est-elle prise en compte au sein de la culture écrite de langue basque ? Comment s'est perpétuée et renouvelée la littérature populaire ?

Objets d'étude possibles

- La pastorale souletine, un théâtre populaire d'hier à aujourd'hui
- *Bertso* et contre-pouvoir
- Les proverbes basques
- *Lore jokoak*, jeux floraux au Pays basque

Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Les niveaux B1 et B2 sont détaillés ci-dessous. En enseignement bilingue, pour le niveau C1, se référer à la classe de Terminale.

Activités langagières – enseignement bilingue et LVB

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVB, la compréhension orale et écrite porte sur l'écoute et le visionnage et la lecture de documents authentiques du domaine culturel basque. Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité.

En enseignement bilingue, l'entrainement régulier vise à mener les élèves vers des « opérations cognitives de haut niveau », qui recouvrent la phase d'interprétation et la phase de synthèse de la chaine auditive. Ainsi, ils sont entrainés à donner du sens à des mots, des phrases (phase d'interprétation) et à construire ensuite la signification globale du message en mettant en relation le sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés. Ils peuvent être constitués de différents textes de longueur variable (articles, rapports, sites internet, ouvrages, etc.), en lien avec les axes culturels et en rapport aux domaines d'intérêt des élèves. Ceux-ci peuvent en apprécier les différences de style.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.
Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.
Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.
Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.
Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En LVB, il est primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Compte tenu des spécificités grammaticales de la langue basque, il est nécessaire d'approfondir et d'enrichir les outils nécessaires à la production d'un discours simple et cohérent, à la description et l'explicitation de projets ou idées.

En **enseignement bilingue,** il s'agit de mobiliser les connaissances linguistiques déjà abordées et de s'entrainer à l'oral comme à l'écrit afin d'acquérir les stratégies (planification, compensation, contrôle et correction) qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions, de s'exprimer sur des sujets relatifs à leur domaine d'intérêt, de façon claire et bien structurée en manifestant leur contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. En outre, les professeurs s'appuient sur les connaissances culturelles des élèves pour développer leurs compétences en production.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.
Il peut dire de façon détaillée en quoi des événements et des expériences le touchent personnellement.
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production a posteriori. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • V**arier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** des registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux. *Eusko sareko profesional bakoitzak desafio bat bete behar du euskara espazio publikoan biziarazteko.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Egun on jauna, anderea. Sebastian naiz bigarreneko ikaslea. Iep! Ontsa haiz? Hau Sebastian duk/n.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Garazi aldeko buhamiek Baxe-Nafarroko herri batzuetatik pasatzeko ohitura zuten. Horien artean baziren erratzak, saskiak eta xare beltzak egiten eta saltzen zituztenak.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements. *Bereterretxe gatibu hartu zuten Leringo Kondearen soldaduek eta eskuak estekan eraman gauez, arbola baten oinetan belaunikaraziz, Etxebarre eskualdean, ezpataz ehotzeko. (Itxaro Borda)* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. *"…Euskal kantaren lehen urratsetan Mixel Labéguerie dago…Labéguerieren dizkoek, batez ere lehenak, izugarrizko garrantzia izan zuten euskal kanta herrikoiaren estilo aldaketan: gitarra xoilez lagunduriko kantak baitziren, ahots partikular bezain apal eta arruntez kantaturikoak,*

Bilboko Emisio Gutxiko Eremuan, Abando, Abandoibarra, Indautxu eta Zabalgunea sartuko dira, Euskalduna zubitik Bailen kalera, Autonomia kaletik Zunzunegi kalera eta Sabino Arana kaletik Euskalduna zubira. – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Bazkal aitzin (radical + aitzin), bazkal ondoan (radical + ondoan), -(e)tik landa, arte horretan, aldi berean, bitartean, orduko/baiko, -(e)n gehienetan, -(e)n guzietan, -(e)n bakoitzean.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Harriturik, damutua, okaztaturik, etsiturik, hunkitua, gaitzitua, ahalke, penatua, triste, pozik, errabiatua,* etc. – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Alde batetik iduritzen zait xuxen dabilela, baina bertzetik, erran nezake gezurka ari dela.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Hasteko, ondotik, horrez gain, bestalde, hemendik aitzina, izan ere, handik landa, arren, hau dela eta,* etc. – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *Joateko ideia / xedea/ asmoa luke, joan da agian/araiz,* etc. – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Omen, ote, agian, iduri luke + -(e)la, erran nezake + -(e)la, erran daiteke + -(e)la, etc*	*molde komertzialei zegozkien amaneramendu eta sofistikazio guztietatik urruti." (Xabier Lete, 1977, Jakin)* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés. *Goizean goizik abiatu nintzen eskolara. Bidean nindoalarik, zakua ahantzia nuela ohartu nintzen. Etxera itzultzeko partez, batere zakurik gabe segitzea deliberatu nuen.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants. *Arrunt gainean, erdi-erdian, ezkerreko kantoinean…* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Partizipioa + aitzin, ondotik, aldi berean, orduko/baiko/ bezain laster.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Harriturik, damuturik, okaztaturik, triste, penaturik, lotsa.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes. *Lehenik eta behin, lehenik, gero, ondotik, hori dela eta, bururatzeko…* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *Ez naiz zu bezain fida, xedea/gogoa/asmoa ukan, aditz izena + -koa (mintzatzekoa, joatekoa, egitekoa).* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel). *Zintzo bahintz, aitor hezake.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations. *Horregatik gertatu da; Hori dela medio gertatu da.*

Interaction orale et écrite, médiation

En LVB, grâce aux rituels de début et de fin de cours, les élèves doivent être capables, à l'oral, d'entrer avec une certaine aisance dans un échange standard, tel qu'on en a avec des personnes croisées quotidiennement. Cela leur permet de disposer, à l'écrit également, d'accroches stéréotypées qui aident à lancer une conversation en présence ou à distance. Quand l'échange aborde un thème plus précis, il doit avoir fait l'objet d'une étude en cours pour délester les aspects lexicaux et culturels qui pourraient entraver la spontanéité.

En enseignement bilingue, les élèves s'expriment avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Ils possèdent une bonne maitrise d'un vaste répertoire lexical leur permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases, avec relativement peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Les sujets conceptuellement difficiles sont susceptibles de gêner le flot naturel et fluide du discours.

Dans les deux formes d'enseignement, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite entre pairs.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Pays basque est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue basque), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue basque).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue basque), des informations et points de vue différents (en langue basque).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – **Expliquer ou transposer pour autrui**, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation.
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Zenbat neurtzen/izartzen du ...-ak? Zenbatetatik/Zenbatetarik? Zenbatetaraino? Zer goratasun? Zenbat metro? Zenbat kilometro?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Errepika dezakezu, otoi? Errepika zenezake, otoi? Berriz erran ezazu, irakur ezazu, zehatza izan zaitez.*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques. *Nola ; nolakoa ; zenbat (zenbatek) ; zein (zeini) ; noren alde ; noren kontra ; zein egunetan.* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Aholku/kontseilu gisa, kontseilatu/aholkatu nor-nori-nork forman jokatua.*

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Sar naiteke? Ez, ez zaitezke sar oraindik. Gela bildu behar dut. Debekatua da –t(z)ea.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Bat nator zurekin.* *Ez dut zuk bezala pentsatzen.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Errepika dezakezu? Zure ideia zehatz dezakezu?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Agur, jauna; Andere agurgarria; interesatuko zaituelakoan; onar itzazu, Jauna, Anderea, nire agurrik beroenak, adeitasunez.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Gehi nezake, beste gisarat erranik,* etc. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Lehenik, bertzalde/bestalde, horiek hola,* etc. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions,** nuancés en lien avec la thématique. *Haserre gorrian jarri, ahalkez urtu, irri karkailaka ari izan, negarrez hipaka hasi,* etc. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Afixa honetan Ez Dok Amairu taldeko zenbait kide agertzen dira, kantariak zein idazleak. Hala nola Joxean Artze, Benito Lertxundi, Lourdes Iriondo eta Xabier Lete. Taldea Euskal Kantagintza Berriaren barnean sortu zen.*	– Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Utzi + aditz izena + -(e)ra/-e)n.* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles. *Ez dut horrela ikusten ; Baliteke + aditz izena edo subjuntiboa ; menturaz.* – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions. *Oraitan erran duzuna berriz har dezakezu? Zure ideia egiazta ezazu.* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit. *Ikuspegi ber-bera dugu, horretan bego, laster elkar ikusiko dugulakoan, onar itzazu ene/nire agurrik zintzoenak.* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours**.** *Beste gisara erranik, hobeki erran, hots…* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples. *Artetik errateko, lehenbizikorik, bigarrenekorik.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *Okaztatua, xifritua, etsitua, hunkia, mindua + izan.* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel.

Outils linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Même si les normes de la langue standard unifiée « batua » restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des faits de langue qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse de la langue basque. La variation porte sur le lexique, sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement.

Les deux principales langues scolaires des élèves, le français et le basque étant typologiquement très éloignées, il convient de mettre en évidence les principales caractéristiques typologiques de la langue basque : ordre des mots sujet-objet-verbe, ergativité, langue agglutinante et postpositionnelle, présence et accord des actants dans l'auxiliaire, transitivité et intransitivité des verbes, alternance des auxiliaires entre structures passives et actives, langue pro-drop, la notion de marque casuelle unique portée par le dernier élément du groupe nominal, etc.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie B1 / B2

En première, les élèves sont initiés aux variations phonologiques et prosodiques de la langue orale, notamment à travers l'étude de ses caractéristiques. Les formes dialectales navarro-labourdines et souletines issues du patrimoine linguistique sont valorisées et permettent des comparaisons. De même, il convient de sensibiliser les élèves aux caractéristiques de la langue orale dans différents registres, familier, courant, soutenu.

Phonologie et prosodie B1

Voyelles
Les voyelles et consonnes du basque, y compris le /ü/ et le /j/ souletins

Hiatus

Le hiatus */ia/ : handia*

Diphtongues

Les diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*

Consonnes

La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*

Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño*

Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*

Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*

L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*

La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/ ; ez + naiz = /enaiz/ ; ez + zara = /etzara/ ; ez + gara = /ezkara/*

La prononciation du phonème occlusif sonore */g/* devant les voyelles e et i

Pour les élèves scolarisés en Soule, on veille à faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü, */lüma/, /negü/, /llabür/, /hüilantü/ ;* les consonnes aspirées */urthe/, /alhaba/, /ekharri/ ;* etc.

Phonologie et prosodie B2

Voyelles

Démonstratifs proches écrits en */o/* (honekin, honen, honetaz) mais prononcés en */u/* devant les nasales : */hunekin/, /hunen/, /huntaz/,* etc.

Assimilations vocaliques */garrotoin/, /korropilo/, /buluzi/, /irrisku/,* etc.

Hiatus

Hiatus */ia/*: handia ; */uia/ /bluia/,/suia/*, */tuia/*, etc.

Le contact de la voyelle */u/* et des voyelles */a/* et */e/* donnent lieu à des sonorités en */i/*, comme dans */ostatia/*, */lekia/*, */medikia/*, */sartia/*, */hartia/*, etc.

Diphtongues

Diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : */auzo/, /eihera/, /oihal/, /euri/, /aita/*, et à l'intérieur du mot ou en final : */gau/, /lagunei/, /sagarroi/, /deus ez/, /fruitu/, /alai/*

Consonnes

La fricative */x/* en début de mot */xakur/, /xokolet/, /xapeldun/,* etc.

Expression diminutive et hypocoristique de */x/ xakur, xahar, xikin,* etc.

Les aspirations diacritiques pour distinguer des paronymes (*othe/ote, erhi/eri, hala/alha,* etc.)

La connaissance des variantes consonantiques propres aux différentes variantes géographiques */afo/, /sartüa/, /ferde/, /perde/,* etc.

L'épenthèse nasale */n/* présente dans plusieurs mots dans la tradition orale */bainan/, /aintzin/, /mahain/, /orain/,* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels B1 / B2

En enseignement bilingue et LVB, les champs lexicaux ci-dessous peuvent être traités :

- Différence ; racisme ; xénophobie ; autrui ; diversité ; identité ; empathie ; alter ego ; caractère ; caractéristique ; disparité ; dissemblance ; dissimilitude ; distance ; divergence ; écart ; humanité ; inégalité ; particularisme ; emploi ; main-d'œuvre ; grève ; monde de l'entreprise ; salariat et patronat ; travail forcé ; organisation du travail ; bricolage ; capitalisme ; coopérativisme ; bénévolat ; syndicalisme ; traitement de l'information ; journalisme ; pouvoir médiatique ; imprimerie ; censure ; liberté d'expression ; presse écrite ; audiovisuel ; engagement politique ; littérature engagée ; militantisme ; civisme ; dialecte ; variante locale ; parler local ; standardisation ; unification linguistique.
- Handicap ; intégration ; liberté de mouvement ; discriminations ; générations ; minorités ; langues officielles et langues non reconnues ; idiolectes ; égalité ; émancipation ; architecture (résidences, édifices institutionnels…) ; peinture (portraits, art religieux…) ; musique (opéras, hymnes, chants…) ; littérature (apologies, satires, dédicaces…) ; cinéma (films de propagande, films patriotiques…) ; art officiel ; contre-culture ; art engagé ; résistance ; avant-garde ; affiches ; caricatures ; *street art ;* censure ; frontières ; conflits ; contacts ; migrations ; exils ; hospitalité ; choc des cultures ; frontières invisibles ; solidarité ; transgression ; mobilité ; ascension sociale ; voyages ; dépaysement ; tourisme ; accueil ; médiation ; dialogue ; mixité ; partage.
- Énergies renouvelables ; transport ; éco-citoyen ; ONG ; conquête spatiale ; recyclage ; covoiturage ; monnaie locale ; biodiversité ; circuit court ; bio ; croissance verte ; pollution ; mobilisation.

- Onomatopées *(irri karkaila, hipa, korronka, korroka, hurrupa, putz, uzker, intzira, zinkurina, xafla-xafla, haia-haia, zirrun-zarrun, tipus-tapas, nahas-mahas, duda-muda, erran-merran, itzuli-mitzuli, inguru-minguru, zoko-moko, istorio-misterio, kili-kolo, zirri-marra,* etc.*).*
- Interjections *(atx, ep, hela, ixo, xo, phu, ai ene, ez adiorik, hots, arri, jua, haugi-haugi, ño-ño, turrin-turrin, biri-biri,* etc.*).*

En LVB (B1), le lexique en lien avec les axes culturels est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.

Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :
- Dérivation : *egutegi, irakasle, lasterka, harrigarri, ikuskizun, handitu, langile, iletsu, euskaldun*, etc.
- Composition : *lursagar, begibakar, ilehori, eskuzabal, bihurgune, udaberri*, etc.

Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :
- Familles de mots : *ikasle, ikasgai, ikastetxe, ikastegi, ikasgela, ikastaro*, etc.
- Champs lexicaux : *esku, oin, buru, begi, aho, beharri + zango sagar, aztal, belaun, ukarai*, etc.

Ils réinvestissent les notions de :
- Synonymie : *aitatxi/aitani, ongi/ontsa, erantzun/ihardetsi, azpi/izter, entelegatu/konprenitu/ulertu*, etc.
- Antonymie: *handi/ttipi, hotz/bero, berri/zahar, aberats/pobre, hil/bizi*, etc.
- Polysémie : *azkar, samur, kexu, lotsa, agian*, etc.

Les onomatopées et interjections : *Atx/aieika* (cri de douleur, en gémissant de douleur), *oi* (admiration), *ep* (chuchotement), *hela* (il y a quelqu'un ?), *xo / ixo* (chut / silence), *phu* (fi ! signifiant le dégout), *ai ene* (pauvre de moi), *adio* (prendre congé), *ez adiorik* (refus d'adieu), *hots* (bref), *- plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilimiliklik, tirrit, turrust, firri-farra, frist, briu-brau, krask, klask, klisk, tu, zabla, zafla, zanpa, zirt-zart, binpi-banpa, brist, danga, plaf, tar-tar-tar, kar-kar-kar*, etc.

En enseignement bilingue (B2), des activités sont consacrées au renforcement des ressources du lexique. Le rappel des modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.) ou des relations lexicales (synonymie, antonymie, hypéronymie, etc.) peut guider ou éclairer l'exploration du lexique, mais il doit aussi se déployer au gré des rencontres avec les documents étudiés, en excluant les exercices mécaniques, afin de mettre au jour les nuances ou les voisinages entre les mots.

On rappelle aux élèves les notions de dérivation, de composition, d'emprunt, de synonymie, d'antonymie, d'hyperonymie…vues au collège. Des activités liées au lexique sont proposées au fil des rencontres avec les textes étudiés.

En suffixation, les professeurs abordent les suffixes qui permettent de créer :
- Des noms non-animés d'objet *(-kada ; -kari*), d'outils *(-gailu*), de lieux *(-tegi ; -gia*), de traits de caractère (*-tasun ; -keria*), de profession (*-gintza ; -tza*)
- Des noms animés (*-ari ; -gin ; -gile ; -le ; -tzaile ; -zale ; -sa*)
- Des noms exprimant le collectif (*-di ; -eria ; -keta ; -kada/-tara ; -te*)
- Des noms exprimant la conséquence, la situation, l'évènement (*-dura, -era, -keta, -kunde, -kuntza, -men/-pen, -tza,* etc.)
- Des adjectifs exprimant l'abondance (*-tsu, -os/-oso*), l'origine (*-ar, -tar, -dar*), l'attitude (*-bera, -kari, -kin, -koi, -kor, -tiar/-liar, -ti*), la capacité (*-garri, -kizun*), la propriété et appartenance (*-dun/-tun, -ko*)
- Des verbes (*-tu*) ; des adverbes (*-ero, -ka, -ki, -ro, -to*) ;

Ils abordent également les suffixes diminutifs et augmentatifs (*-kote, -ño, -txo, -tsu, -tzar, -xe, -xka, -xko, -xkila, -ail, -zta, -ats,* etc.).

En préfixation, les professeurs abordent les préfixes permettant de composer des verbes, adverbes, des noms, des adjectifs (*ber-/bir- ; des- ; erdi- ; ez- ; arra- ; erre- ; anti-).*

En composition, les professeurs étudient les différentes formes de composition des noms, des adjectifs, des verbes, des adverbes :
- les noms composés à partir de deux noms (*Eguzki-lore)*
- la composition de noms à partir du radical verbal (*jarleku*)
- la composition dvandva des noms (*Aitama*) et des adjectifs (*Ezti-mingots ; Gazi-geza ; Gozo-mikatz ; Txiki-borobil ; Estu-mehar ; Gorri-beltz ; Txuri-urdin ; Greko-erromatarra…).*
- la composition lexicalisée (*Udaberri ; Mutilzahar ; Etxekoandre*)
- la composition par subordination des noms (*Ezpata-dantza ; Zakar-ontzi ; Autobus-ilara…*), des adjectifs (*Sudur-luze ; Besamotz…)*
- la composition Bahuvrihi (*Adarbakar ; Begi-gorri ; Adar-motz ; Mutur-beltz ; Moko-fin ; Mutxurdin ; Hankarin ; Hanka-motz…*)
- la composition restrictive à partir de -zale et *-gabe* (*Aberezale ; Mendigoizale ; Arduragabe ; Lotsagabe ; Eskergabe…*)
- la composition d'adjectifs à partir de *-ezin, -gaitz, -erraz, -bera* (*Aldaezin ; Aldagaitz ; Ulerterraz ; Irakurterraz ; Minbera ; Lizunbera…*)

Orthographe B1 / B2

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, sauf en dialecte souletin. En classe de première, il s'agit de faire acquérir aux élèves les règles orthographiques de la langue unifiée, tout en leur faisant connaitre les différents

choix graphiques effectués par les auteurs de la tradition écrite avant l'unification de la graphie (présence des graphèmes ch, kh, th, ph, mb, mp, mk, mt, etc. au début du XX^{e} siècle en Pays basque de France). Ainsi, il s'agit pour les élèves de maitriser les règles de la langue basque écrite, dans différentes situations de communication (courrier formel, correspondance personnelle, synthèse, composition, résumé, etc.).

Orthographe B1

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots
- Connaitre les règles de ponctuation : majuscule, point, guillemets, point-virgule, etc.
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive
- Distinguer le -a organique de l'article défini singulier -a : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes)
- Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration h : mots devenus homonymes avec l'érosion de l'aspiration (*haste/aste, hona/ona, eri/erhi, ari/hari,* etc.) et les paronymes (*hotz/hots nahiz/naiz altzairu/altzari hasia/hazia, oro/orro, hori/horri*, etc.)

Ponctuation B1

- Le point d'interrogation, le point d'exclamation, les **deux points** pour lister, pour écrire l'heure : *10:30etik 11:00etara ;* le **point** dans la phrase, pour les nombres cardinaux au-delà de 1 000 (*4.300*) et pour les nombres ordinaux (*V.mendea) ;* les **points de suspension** pour exprimer la peur, le doute, l'ironie ; la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena),* dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut)* et pour interpeler quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!) ;* les **guillemets** simples (" ") pour transcrire les mots en langue étrangère.
- Le point dans les abréviations : *adib. (adibidez), or. (orrialdea(k)), fra. (faktura), koop. (kooperatiba), tel. (telefonoa), etab. (eta abar), zk. (zenbakia), g. er. (gutxi erabilia),* etc; les jours de la semaine *al. (astelehena), ar. (asteartea), az. (asteazkena), og. (osteguna), or. (ostirala), lr. (larunbata) eta ig. (igandea),* les mois *urt. (urtarrila), ots. (otsaila), mar. (martxoa), api. (apirila), mai. (maiatza), eka. (ekaina), uzt. (uztaila), abu. (abuztua), ira. (iraila), urr. (urria), aza. (azaroa) et abe. (abendua)*

Orthographe B2

- Expression graphique de la palatalisation *ñ, j, dd, tt, ll*
- Distributifs : *bana, bosna/bortzna, ehuna,* etc.
- Variante orthographique standard du groupe consonantique */rtz/, beste/bertze, bost/bortz, ostegun/ortzegun, ostiral/ortziral,* etc.
- Orthographe correcte de l'aspiration permettant la distinction du sens sémantique d'un mot *(haur, ahur)*
- Orthographe des toponymes (*Erroma, Bartzelona, Bordele, Akize, Tolosa,* etc.)
- Interrogatifs *zernahi, nornahi, nornahik, nolanahi, noranahi* en un mot
- Variante standard *–zio* pour les noms *instalazio, integrazio, zibilizazio, administrazio*
- Distinction entre la déclinaison absolutive et ergative de *batzu (batzu/batzuk, batzuk/batzuek)*
- Orthographe du tilde (ñ)
- Orthographe du tréma ü en dialecte souletin
- Modifications orthographiques permettant d'exprimer des nuances sémantiques (*polit/pollit, zakur/xakur, zuri/xuri, zozo/xoxo,* etc.)
- Orthographe standard de mots : *oraino, erraz, ireki, baina, sekula, elkar,* etc.

Ponctuation B2

- La **virgule** après les connecteurs : *adibidez, ondoren, beraz, hortaz,* le **point-virgule** dans les énumérations complexes, les **guillemets** (" ") pour les citations ou pour rapporter des propos, pour transcrire les mots en langue étrangère, Le **tiret** dans les formes répétées dans les formes adjectivales et adverbiales d'intensité, les associations nominales et adjectivales, les onomatopées : *gorri-gorria, emeki-emeki, anai-arrebak, plisti-plasta*, etc. Les **deux-points** pour exprimer une relation de cause ou de conséquence
- Majuscules et minuscules pour les noms d'institutions, d'organismes, de fonctions, (*Ipar Euskal Herrian/ekialdeak, Nafarroako erresuma, Frantziako Errepublika, Sanferminak, Jauna / jaun bat bezala bezti, Anderea / bi bateko eta bi andere,* etc.)
- Expressivité à une phrase en utilisant l'ellipse verbale et en adaptant les formulations propres aux proverbes appartenant au patrimoine linguistique basque
- Sigles et acronymes courants (*EHU, UEU, AEB, OEH, GKE, ELB, NAN, AEK, EGA*, etc.)
- Abréviations : *adib. (adibidez), or. (orrialdea(k)), fra. (faktura), koop. (kooperatiba), tel. (telefonoa), etab. (eta abar), zk. (zenbakia), g. er. (gutxi erabilia),* etc; les jours de la semaine *al. (astelehena), ar. (asteartea), az. (asteazkena), og. (osteguna), or. (ostirala), lr. (larunbata) eta ig. (igandea),* les mois *urt. (urtarrila), ots. (otsaila), mar. (martxoa), api. (apirila), mai. (maiatza), eka. (ekaina), uzt. (uztaila), abu. (abuztua), ira. (iraila), urr. (urria), aza. (azaroa) et abe. (abendua)*

Grammaire B1 / B2

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Les termes de la phrase peuvent être déplacés à des fins expressives ou stylistiques, et ainsi permettent une focalisation sur un ou plusieurs éléments. Bien que la place du verbe se situe bien souvent en fin de phrase, elle peut être variable, en fonction de l'effet souhaité. Le basque procède également à des ellipses verbales ou à des ellipses de l'auxiliaire verbal. Il convient d'aborder avec les élèves les notions de thème (*mintzagaia*), rhème (*iruzkina*) et d'emphase (*galdegaia*) en veillant à la proximité entre le sujet et le verbe au sein de la phrase.

Grammaire B1

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/noms communs, singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Absolutif *(nor)*
    - Ergatif *(nork)*
    - Partitif *(zerik)*
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif *(noren)*
    - Adlatif *(nora(t)*), non-animé ; Adlatif de direction *(norantz) ;* Adlatif terminatif *(noraino)*
    - Ablatif/élatif *(nondik)*, non-animé
    - Sociatif/comitatif *(norekin)*
    - Génitif locatif *(nongo),* non-animé
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat*/*norendako*)
    - Instrumental *(zerez)*
  - Déclinaison des noms propres et noms communs animés au singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Inessif (*norengan*, *-(r)en baitan*)
    - Adlatif (*norengana*)
    - Adlatif de direction (*norenganantz*/*norantz*/*norat*)
    - Adlatif terminatif (*norenganaino*)
    - Ablatif (*norengandik*)
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé : *Zer tenoretan?*
- Noms
  - Noms propres et noms communs, *Amaia*, *neska, mediku*, etc.
  - Noms animés et non-animés, *mahai, kadira*, *zaldi,* etc.
  - Noms communs nombrables, *bi etxe*, *hiru arkatz*, etc. et indénombrables, *maitasuna*, *hotza*, *gosea*, *egarria*, *pena*, *mina*, *alaitasuna*, *tristura*, *beldurra*, etc.
  - Pluriel proche, *euskaldunok*
- Interrogatifs
  - *nor (nork, nori, noren, norekin, norengan,* etc.*)*
  - *zer (zerendako, zerk, zertaz, zeri buruz, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik, zertarako)*
  - *non (nongo(a), nora(t), nondik)*
  - *noiz (noiztik, noizko, noiz arte)*
  - *nola/nolako(a)*
  - *zenbat (zenbatek)*
  - *zertan*
  - *zerez/zerezko*
  - *zein (zeinek, zeini...)*
  - *zeren aldeko, zeren kontrako, zeri buruzko, zein egunetako,* etc.
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis
    - *zerbait, norbait* et *edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor/inor ez et deus/ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
  - Pronoms réfléchis de la troisième personne (*noren + burua* : *ez du bere burua onartzen*).

- Pronoms réciproques (*Elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif : *elkarrekin joan gara*, *elkar ikusi dugu*, *elkarren ondoan jarri gara*, etc)

– Compléments du nom
  - *noren* ; *nongo*

– Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel *(-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau*, *hori*, *hura*, *hauek*, *horiek*, *haiek*, *honengana*, *hauengana*, *honengan*, *hauengan*, etc.)
  - Nombres cardinaux (*0-100 ; 0-1.000* et au-delà)
  - Fractions (*hiru laurden*, *bi heren*, *bost seiren*, *hiru hamarren*, etc.)
  - Pourcentage (*ehuneko*)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren*, etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat*, *hiru kilo*, etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso*, *guzi*, *dena*, *oro*, *asko*, *zenbait*, *guti*, *pixka bat*, *doi bat*, *hainbertze/horrenbeste*, *hainbat*…).
  - Déterminants distributifs avec suffixe *-na* (*bana, bina, hiruna,* etc.), *bedera, bakoitz*.

– Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*).
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif "*huts*" (*kafe hutsa*)
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité *(-ago*), excessif (*-egi*) et superlatif de supériorité (*-en*).
  - Nominalisation + -(e)ko (*ileen orrazteko eskuila*) et quantifieur + nom + -(e)*ko* (*bi urteko haurra*).
  - Formulation -arena egin (*zozoarena egin*)

– Adverbes
  - De lieu (*hemen*, *hor*, *han*, etc.)
  - De temps (*atzo*, *gaur*, *egun*, *bihar*, *lehen*, *orain*, *gero*, *noizean behin*, *behin*, etc.)
  - De modalité (*ongi*, *gaizki*, *poliki*, etc.), gradables (*batere*, *guziz*, *izugarri*, *ikaragarri*, *biziki*, etc.).
  - Adverbes construits avec une postposition
    - *-(r)ik gabe*
    - Précédée du génitif possessif *noren* : *-(r)en gainean*, *azpian*, *aitzinean*, *gibelean*, *barnean*, *-(r)en pare*, *menpe*, *orde*, etc.
    - Précédée de l'ablatif *nondik* : *-tik kanpo*
    - Précédée de l'instrumental *zerez* : -(e)*z gain*, *bestalde*
    - Précédée du datif : *-(r)i esker*, *-(r)i buruz*
    - Exprimant le temps (*hemendik aitzina*, *handik landa*)
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe*, *agian*, *noski*, *bistan dena*)
  - Adverbe distributif avec suffixe *-naka* (*hirunaka joan dira*)
  - Onomatopées et mots expressifs tels que : *plisti-plasta*, t*tipi-ttapa*, *bri-brau*, *kilika*, *kilimiliklik*, *tirrit*, *turrust*, *farranda*, *farfala*, *farfar*, *farrasta*, *firri-farra*, *frist*, *furfuria*, *briu-brau*, *kilika*, *krask*, *klask*, *klisk*, *kurrinka*, *tu*, etc.

Groupe verbal

– Caractéristiques
  - Verbes transitifs (e*dan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (e*tortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*…)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut*…)
  - Verbes synthétiques au présent (*ukan*, *izan*, *egon*, *joan*, *etorri*, *ibili*, *jakin*, *-io*)
  - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nenbilen*)
  - Accord sujet – prédicat – attribut *(amari goxokia eman diot)*

– Aspect
  - Il existe 3 types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n ;*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical ;
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du ;*
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prendra différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : e*daten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko.*
    - Perfectif présent et passé (*ibili naiz, ibili nintzen*)
    - Imperfectif présent et passé (*ibiltzen naiz*, *ibiltzen nintzen*)
    - Futur (*ibiliko naiz, ibiliko nintzen*)
    - Présent et passé momentané (*ibiltzen ari naiz, ibiltzen ari nintzen*)
    - Aspect de la locution verbale : *bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan*, etc.
    - Locutions verbales *logale + izan/logaleak + egon* ; *gose + izan/goseak + egon*

- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor* : *izan*, *joan*, *etorri*, *egon*, *ibili*, *etorri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan*, *jakin*, *eduki*, *eraman*, **io*, *ekarri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori : zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu…*
  - Indicatif passé
    - Formes unipersonnelles *nor* : *izan*, *joan*, *etorri*, *egon*, *ibili*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan*, *jakin*, *eduki*, *eraman*, **io*, *ekarri*, *iruditu*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* : *zitzaidan*, *zitzaizkidan…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion*, *nizkion…*
  - Expression du potentiel
    - *ahal izan/ukan*
    - *ezin izan/ukan*
    - Forme unipersonnelle *nor* au présent : *naiteke, zaitezke*
    - Forme bipersonnelle nor-nork (COD à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*) : *dezakegu*, *ditzakegu*
  - Impératif (jar, sar, mintza zaitez, *har ezazu/itzazu*, *erraidazu*, *emaiozu*, *haugi*, *doala*, *dagoela*)
  - Conditionnel réel de l'indicatif (*baldin badut/banaiz*)
  - Nominalisation du verbe (*-t(z)ea espero*, *-t(z)ea ahantzi*, *-t(z)eko prest/gogoa/beldurra*, *-t(z)era utzi*, *-t(z)eak, t(z)earekin)*
  - Locutions verbales (*komeni izan*, *maite ukan*, etc.)

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de forme affirmative et de forme négative (*Peio agertu da/Peio da agertu* ; *Peio ez da agertu/Ez da Peio agertu*)
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
  - Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
  - Phrase de type interrogatif : particules interrogatives (*ote/al*) et suffixe interrogatif (-a)
  - Phrase de forme exclamative (*Bai handia dela! Ezta pentsatu ere!*)
  - Les particules *omen* et *ote*
- Phrase complexe
  - Coordination cumulative (*eta*, *ere baita ere*, *ezta ere*, *ez bakarrik ere*), optative (*edo*, *ala*, *bertzela*), disjonctive (*baina*, *baizik*, *ordea*), distributifs (*bai…bai*, *ez…ez*, *batetik…bertzetik*)
  - Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en*
  - Propositions subordonnées complétives : *-(e)la*
  - Propositions subordonnées interrogatives indirectes : *-(e)n*, *-(e)netz*
  - Propositions subordonnées relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa erori zaio*)
  - Propositions subordonnées comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat),* comparatif d'inégalité (*baino … -ago, baino gehiago/gutiago*), superlatif *-en(a)*
  - Propositions subordonnées conditionnelles réelles (*zurekin baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero*)
  - Propositions subordonnées circonstancielles de temps
    - Simultanéité : *-(e)larik*, *-(e)nean*, *-(e)n guzietan*, *-(e)n gehienetan*, *-(e)n bakoitzean*, *bezain laster*
    - Antériorité : *baino lehen*, *aitzin*, *-t(z)erakoan*
    - Postériorité : *ondotik*, *eta gero*, *partizipioa + orduko/baiko*
    - Durée : *arte*, *bitartean*, *-(e)netik*
  - Propositions subordonnées circonstancielles finales : *-t(z)eko, -t(z)era, -t(z)eko xedez*
  - Propositions subordonnées circonstancielles causales : *bait-/-(e)lako, dela eta, -t(z)eagatik, denez gero*
  - Propositions subordonnées circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué ; *nahiz eta + -(e)n ;* participe *+ -(r)ik ere ;* participe *+ arren*
  - Propositions subordonnées circonstancielles de manière : *-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa*, *-(e)n neurrian*, *-(e)naren arabera*
- Compétences métalinguistiques
  - Identifier et analyser les constituants de la phrase simple.
  - Reconnaitre le sujet d'un verbe transitif au cas ergatif et celui d'un verbe intransitif au cas absolutif.
  - Identifier et nommer précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant ; *izen, aditz, adjektibo, determinatzaile, izenordain, adberbio, posposizio, juntagailu eta menderagailu.*
  - Connaitre la construction des phrases négatives.
  - Distinguer la phrase non verbale/*simple*/complexe.
  - Connaitre les notions de coordination et subordination.

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde, baita…ere, bederen/behintzat, gainera*
- Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, lehenago, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan, azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta), ezen*
- Reformulation : pour expliquer, *alegia, hau da, hots* ; pour corriger, *hobeki erran* ; pour résumer, *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko*

Grammaire B2

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/noms communs au singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif *(nork*)
    - Partitif (*zerik*). Déclinaison du partitif sur les noms avec superlatif.
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Adlatif (*nora(t))*
    - Adlatif de direction (*norantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik*)
    - Sociatif/comitatif (*norekin*). Utilisation fautive du sociatif par calque syntaxique.
    - Génitif locatif (*nongo*)
    - Adlatif terminatif (*noraino*). Distinction entre *arte* et *–raino*.
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat/norendako*). Utilisation fautive du destinatif par calque syntaxique.
    - Instrumental (*zerez*)
  - Déclinaison des noms propres et noms communs animés au singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Inessif (*norengan*, *-(r)en baitan*)
    - Adlatif (*norengana*)
    - Adlatif de direction *(norenganantz)*
    - Adlatif terminatif *(norenganaino)*
    - Ablatif (*norengandik*)
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé (*zer tenoretan?)*
  - Prolatif indéfini *nortzat*, *nortako* (*zozotzat*, *gizontako*)
  - Déclinaison des sigles et abréviations
- Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira,* etc.)
  - Noms nombrables (*bi etxe*, *hiru arkatz*, etc.) et indénombrables (*maitasuna*, *hotza*, *gosea*, *egarria*, *pena*, *mina*, *alaitasuna*, *tristura*, *beldurra*, etc.)
  - Pluriel proche (*euskaldunok*)
- Interrogatifs
  - *nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
  - *zer* (*zerendako, zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik*)
  - *non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *nola ; nolako*(*a*)
  - *zenbat* (*zenbatek*)
  - *zertan*
  - *zerez ; zerezko*
  - *zein* (*zeinek, zeini, zeren alde, zeren kontra, zeri buruz, zein egunetako,* etc.)
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni*, *hi*, *gu*, *zu*, *zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek)

- Pronoms indéfinis
  - *zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
  - *nehor/inor ez* et *deus/ezer* ez à l'absolutif, ergatif et datif
  - *nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
- Pronom réfléchi de la troisième personne (*noren* + *burua* : *ez du bere burua onartzen*)
- Pronom réciproque (*elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif : *elkarrekin joan gara*, *elkar ikusi dugu*, *elkarren ondoan jarri gara*, etc)
- Formes intensives (*nihaur*, *nihaurk*, *guhaur*, *guhaurek*, *ni neu*, *bera*, *bere*, etc.)
- Les pronoms déclinés au génitif *haren* et *bere*

– Déterminants
- Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
- Démonstratifs (*hau*, *hori*, *hura*, *hauek*, *horiek*, *haiek*)
- Démonstratifs de valeur intensive (*hauxe, horixe*)
- Nombres cardinaux (*0-100, 0-1.000* et au-delà)
- Fractions (*hiru laurden*, *bi heren*, *bost seiren*, *hiru hamarren*, etc.).
- Pourcentage (*ehuneko*)
- Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
- Unités de mesure (*zentimetro bat*, *hiru kilo*, etc.)
- Indéfinis de quantité (*oso*, *guzi*, *dena*, *oro*, *asko*, *zenbait*, *guti*, *pixka bat*, *doi bat*, *hainbertze/horrenbeste*, *hainbat*...)
- Déterminants distributifs avec suffixe *-na* (*bana, bina, hiruna*, etc.), *bedera, bakoitz*

– Adjectifs
- Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.)
- Epithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia* da)
- Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
- Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria*, etc.)
- Adjectif "*huts*" (*kafe hutsa*)
- Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi),* superlatif de supériorité (*-en*)
- Gradation par suffixation : *ahalik eta ...-en* ; *gero eta ...-ago* ; *zenbat eta...-ago*, *orduan eta...-ago* ; *askoz/anitzez ...-ago* ; *are...-ago*
- Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila*) et quantifieur + nom + *-(e)ko* (*bi urteko haurra*)
- Ajout du suffixe *-ko* aux cas de déclinaisons adlatif et sociatif (*eskolarako bidea, lagunarekiko errespetua*)
- Formulation *-arena egin* (*zozoarena egin*)
- Adjectifs *bera* et *berdina*
- Adjectifs *beste* et *berri*

– Adverbes
- De lieu (*hemen*, *hor*, *han*, etc.)
- De temps (*atzo*, *gaur*, *egun*, *bihar*, *lehen*, *orain*, *gero*, *noizean behin*, *behin*, etc.)
- De modalité (*ongi*, *gaizki*, *poliki*, etc.), gradables (*batere*, *guziz*, *izugarri*, *ikaragarri*, *biziki*, etc.).
- Adverbes construits avec une postposition
  - *-(r)ik gabe*
  - Précédée du génitif possessif noren : *-(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean, -(r)en pare, menpe, orde*, etc.
  - Précédée de l'ablatif *nondik* : *-tik kanpo*
  - Précédée de l'instrumental *zerez* : *-(e)z gain, bestalde*
  - Précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz*
  - Exprimant le temps (*hemendik aitzina, handik landa*)
  - Précédée du participe (*hori erran beharrean*)
- Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
- Adverbe distributif avec suffixe *-naka* (*hirunaka joan dira*)
- Onomatopées et mots expressifs tels que : *argi eta garbi, erran-merran, itzuli-mitzuli, zoko-moko, zirri-marra, duda-muda, nahas-mahas, irri karkailaka, gutxi gorabehera, zafla, zanpa, zanpez, zank, zarrazt, zart, zirt-zart, binpi-banpa, blai, blau, brist, danga, plaf, pulunpa, tankez, tarrata, tar-tar-tar, tturrutta, kalaka, kar-kar-kar, kur-kur-kur, kaxk, klik, klixk, koxk, karrask, firrindan, marmar, tirrinta, lelo...*

Groupe verbal

– Caractéristiques
- Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
- Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*)
- Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut...)*
- Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon, joan, etorri, jakin, -io, ibili, erabili, eraman, ekarri*, etc.)
- Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*)
- Utilisation des verbes synthétiques *izan* et *ukan* et *eduki* et *egon*

- Aspect
  - Perfectif (*ibili naiz, ibili nintzen*)
  - Imperfectif (*ibiltzen naiz, ibiltzen nintzen*)
  - Futur (*ibiliko naiz, ibiliko nintzen*)
  - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
  - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
  - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan*, *ezin izan/ukan*, etc.)
  - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nekien…*)
  - Locutions verbales : *logale* + *izan/logaleak* + egon ; *gose* + izan/*goseak* + *egon*
  - Utilisation de la particule *izan* pour exprimer l'aspect perfectif (*frankotan entzun izan dut*)
  - Participe parfait (*ikusia zintudan*, *errana nizun*)
  - Nominalisation à valeur de futur, *-t(z)ekoa izan* (*etzi sartzekoa naiz*)
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor izan, joan, etorri, egon, ibili, etorri, etzan* (*datza*)
    - Formes bipersonnelles nor-nork (cod à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*), *ukan*, *jakin*, *eduki*, *eraman*, **io, ekarri, iruditu, iraun*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles nor-nori-nork : diot, didazu, deritzozu
  - Indicatif passé
    - Formes unipersonnelles *nor izan, joan, etorri, egon, ibili*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* (cod à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*), *ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*) : *zitzaidan, zitzaizkidan…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : nion, nizkion…
  - - Expression du potentiel
    - *ahal izan/ukan, ezin izan/ukan*
    - Formes unipersonnelles *nor :* potentiel présent *naiteke, daiteke ;* potentiel éventuel *ninteke, liteke ;* potentiel passé *nintekeen, zitekeen*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* (cod à l'absolutif *nor : hura/haiek) :* potentiel présent *dezake, ditzake,* potentiel éventuel *lezake,* potentiel passé *zezakeen*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* au présent : *diezaioket*
  - Impératif (*mintza zaitez*, *har ezazu/itzazu*, *erraidazu*, *emaiozu*, *haugi*, *doala*,)
  - Conditionnel réel de l'indicatif (*baldin badut/banaiz*)
  - Conditionnel irréel de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : joaten balitz…*
    - Formes unipersonnelles *nor*, verbes synthétiques : *balego/legoke…*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork,* présent : *eramaten bazenu…*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork*, passé (cod à l'absolutif *nor* : *hura/haiek*) : *ikusi balu erosiko zukeen*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *gustatuko balitzait*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *erran balit…*
  - Nominalisation du verbe (*-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi, -t(z)eko prest/gogoa/beldurra*, *-t(z)era utzi, -t(z)eak, -t(z)earekin, egitetik gelditu*)
  - Subjonctif présent
    - Formes unipersonnelles *nor : nadin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *dezadan, ditzadan*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diezaioten*
  - Locutions verbales : *uste, komeni, balio ukan* ; *haserre izan* ; *maite ukan…*
  - Verbes factitifs (*arazi*)
  - Les participes *-ta* et *-(r)ik* : *jarrita, jarririk*

Syntaxe

- Phrase simple
  - Type interrogatif (*Nor agertu da? / Nor da agertu?),* particules interrogatives (*ote/al*) et suffixe interrogatif (*-a*)
  - Forme affirmative et forme négative (*Peio agertu da/ Peio da agertu* ; *Peio ez da agertu/ Ez da Peio agertu*)
  - Forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!)* et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!)*
  - Type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
  - Particules *omen* et *ote*
  - Formules permettant d'exprimer la satisfaction (*eskerrak jin zarela/baitzara*)
- Phrase complexe
  - Coordination
    - Cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere, ez bakarrik ere, ez ezik*)

- Optative (*edo, ala, bertzela, zein, nahiz*)
- Disjonctive (*baina, baizik, ordea*), distributifs (*bai…bai, ez…ez, batetik…bertzetik*)

- Subordination
  - Par la nominalisation : *-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en*
  - Complétives : *-(e)la*
  - Interrogatives indirectes : *-(e)n, -(e)netz*
  - Relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa sakelatik erori zaio)*
  - Relatives explicatives ou détachées exprimées avec le préfixe *bait-*
  - Relatives introduites par *zein* et *non*
  - Comparatives : comparatif d'égalité *bezala, bezain, bezainbat ;* comparatif d'inégalité *baino… -ago, baino gehiago/gutiago) ;* superlatif *-en(a)*
  - Conditionnelles réelles (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero),* distinguer présent et passé des verbes conjugués au conditionnel
  - Conditionnelles restrictives et négatives construites avec l'interrogatif *non ez –n*
  - Conditionnelles signifiant le prétexte, l'espoir *-lakoan*
  - Circonstancielles de temps
  - simultanéité (*-(e)larik, -(e)nean, -(e)n guzietan, -(e)n gehienetan, -(e)n bakoitzean, bezain laster*)
  - immédiateté (*orduko, baiko, -eko*)
  - antériorité (*baino lehen, aitzin, -t(z)erakoan*)
  - postériorité (*ondotik, eta gero, partizipioa + orduko/baiko*)
  - durée (*arte, bitartean, -(e)netik, -(e)nez geroztik*)
  - Circonstancielles finales *-t(z)eko/-t(z)era*, *-t(z)eko xedez, -t(z)earren*, subjonctives (*lasai egon zaitezen, musika ezarri dut*)
  - Circonstancielles causales : *bait-/-(e)lako*, *dela eta*, *-t(z)eagatik, denez gero, -(e)la medio/kausa*
  - Causales explicatives construites avec auxiliaire + conjonctif + *ber* (*erran duzun ber*).
  - Consécutives : *hain da, hain/hainbertze…ezen/non… bait-/-(e)n*
  - Circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué, *nahiz eta + -(e)n*, participe + *-(r)ik ere*, participe + *arren, -(e)n arren, ba- ere, -agatik*
  - Circonstancielles de manière: *-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa*, *-(e)n neurrian*, *-(e)naren arabera*, *-(e)n aldetik, -(e)n gisan, ahala*

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde, baita…ere, bederen/behintzat, gainera, horrez gain, are gehiago, gehiago dena*
- Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz, alabaina, hala eta guztiz ere, halarik ere, erranak erran, haatik*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, lehenago, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan, azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik, halaber, gisa berean, hatsarrean, hastapenean*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun, alabaina*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta), ezen*
- Reformulation : pour expliquer *alegia, hau da, hots* ; pour corriger *hobeki erran* ; pour résumer *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko, nolanahi ere*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières – LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour comprendre, les élèves développent les stratégies qu'ils ont déjà commencé à construire depuis le début de leur apprentissage. L'entrainement continue à reposer sur la mise en lien des informations reconnues et l'approfondit en s'appuyant sur des documents qui permettent aux élèves de mobiliser davantage de moyens linguistiques et extralinguistiques. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont de plus en plus variés. Les élèves regardent, écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

Pour s'exprimer, les élèves développent les stratégies qu'ils ont déjà commencé à construire depuis le début de leur apprentissage. Ils s'entrainent davantage aux différentes formes de discours (narration, description, argumentation) et continuent à travailler la prononciation et le bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. La progression spiralaire doit respecter les étapes successives de l'entrainement : mémorisation, reconnaissance, réinvestissement.

L'écrit prend des formes variées en cohérence avec la progression : recopiage pour la maitrise de l'exécution graphique, rédaction de phrases puis de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  Arnaut Oihenart, euskal poeta, legegizona, historialaria eta politikaria izan zen.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Mikel Amaia baino handiagoa da, Amaia gelako gazteena da.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles.
  Lehen Euskal Lore Jokoak 1851ean antolatu zituzten Urruñan. 1864tik goiti aldiz Saran kokatu ziren.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
  Lehen planoan, etxeak agertzen zaizkigu. Bigarrenean, abiadura handiko trenbidea. Gainean, mendiak eta haize errotak ikusten ditugu.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
  Lehen, orain, gero, duela aspaldi, goizeko zortzietan, etc.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
  Baino -ago, nahiago, baino gehiago, baino gutiago, -(e)na, bezain, bezainbat, bezala.

– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
Uste dut, iruditzen zait, ene iduriko, menturaz, beharbada, etc.
– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
Lehenik, ondotik, baina, alde batetik, bertzetik, nahiz eta,-lako/bait- etc.
– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
Nahi dut, gogoa du, xedea dugu, asmoa duzu, banintz … nintzateke.
– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.
Erran nezake …-(e)la ; … balitz … ninteke ; … balu … liteke; iduri du … -(e)la.

Interaction orale et écrite, médiation

En LVC, l'interaction écrite et orale, la médiation sont au cœur de la communication et permettent d'articuler plusieurs activités entre elles. L'interaction écrite ou orale prend des formes toujours simples mais de plus en plus variées au fil de l'année (présenter, exposer, expliquer, expliciter, rendre compte, résumer, reformuler, etc.). Ces deux formes d'interaction visent à construire différemment l'accès au sens d'un support, à communiquer plus facilement, à faciliter la coopération et le développement d'un travail collectif. Au-delà de sa dimension linguistique, la médiation implique nécessairement une forme de décentrement, d'ouverture d'esprit et d'empathie par rapport à l'autre : en tant que médiateur, un locuteur exprime la pensée d'autrui, non la sienne. La médiation repose donc sur la capacité à écouter l'autre, à se mettre à sa place pour le comprendre.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
Noraino, zertan, norengana, zer tenoretan?
– Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
Zoaz arbelera! Arrapostu emanen duzuia?
– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
Haizu duk, ezin duzu, behartua zara, har dezaken, etc.
– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
Ez naiz batere ados, ez dut zuk bezala pentsatzen, zenbat buru hainbat aburu, bat egiten dut –(r)ekin, ideia bera dugu, bistan dena, dudarik gabe, noski, agian.
– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
Xalbador, Fernando Aire Etxart bertsolariaren izengoitia zen. 1920an sortu eta 1976an zendu zen Urepelen.
– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
Agur, otoi, eskerrik hanitx, eskertzen zaitut, esker mila.
– **Relancer** par des questions simples non développées.
Zergatik, zerendako, noiztik, noizko, noiz arte, zertan?

- Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.

  Hementxe, hortxe, hantxe, orrialde honetan, lehenik, lehenbizikorik, ondotik, hastapenean, urrentzean, hondarrean, amaieran.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

  Penaturik zen, triste zen, amultsuki, handizki, polliki-polliki.
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

  Pastoralan pertsonaiak onak edo gaiztoak dira. Horiez gain pertsonaia zerutiarrak badira ere bai.

Outils linguistiques – LVC

Les professeurs suivent les normes linguistiques écrites de l'académie de la langue basque *Euskaltzaindia*. Ils se réfèrent aussi aux niveaux du CECRL définis pour la langue basque.

Même si les normes de la langue standard unifiée « batua » restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des faits de langue qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse de la langue basque. La variation porte sur le lexique, sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement.

Les deux principales langues scolaires des élèves, le français et le basque étant typologiquement très éloignées, il convient de mettre en évidence les principales caractéristiques typologiques de la langue basque : ordre des mots sujet-objet-verbe, ergativité, langue agglutinante et postpositionnelle, présence et accord des actants dans l'auxiliaire, transitivité et intransitivité des verbes, alternance des auxiliaires entre structures passives et actives, langue *pro-drop*, la notion de marque casuelle unique portée par le dernier élément du groupe nominal, etc.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie A2

La phonologie de la langue basque ne présente pas de difficulté majeure car dans la plupart des cas l'écrit reproduit la prononciation orale. La différence entre les langue basque et française concerne principalement le système consonantique. Le système vocalique, quant à lui, est sensiblement le même, hormis en Soule où la voyelle ü s'ajoute et où les professeurs veillent à entrainer les élèves aux particularités phonologiques du dialecte.

Les points ci-dessous sont abordés dès le niveau A1 et consolidés tout au long du parcours linguistique. Les formes dialectales doivent être valorisées et permettre des comparaisons.

- Les voyelles et consonnes du basque, y compris le */ü/* et le */j/* souletins
- Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*
- Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*
- L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*
- Les diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*
- Le hiatus */ia/ : handia*
- La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*
- Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño*
- La prononciation du phonème occlusif sonore */g/* devant les voyelles e et i
- La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/* ; *ez + naiz = /enaiz/* ; *ez + zara = /etzara/* ; *ez + gara = /ezkara/*.

Pour les élèves scolarisés en Soule, il s'agit de faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü, */lüma/, /negü/, /llabür/, /hüilantü/ ;* les consonnes aspirées */urthe/, /alhaba/, /ekharri/ ;* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels A2

En LVC, les thématiques ci-dessous peuvent être traitées :

- Différence ; racisme ; xénophobie ; autrui ; diversité ; identité ; empathie ; alter ego ; caractère ; caractéristique ; disparité ; dissemblance ; dissimilitude ; distance ; divergence ; écart ; humanité ; inégalité ; particularisme ; emploi ; main-d'œuvre ; grève ; monde de l'entreprise ; salariat et patronat ; travail forcé ; organisation du travail ; bricolage ; capitalisme ; coopérativisme ; bénévolat ; syndicalisme ; traitement de l'information ; journalisme ; pouvoir médiatique ; imprimerie ; censure ; liberté d'expression ; presse écrite ; audiovisuel ; engagement politique ; littérature engagée ; militantisme ; civisme ; dialecte ; variante locale ; parler local ; standardisation ; unification linguistique.

- Handicap ; intégration ; liberté de mouvement ; discriminations ; générations ; minorités ; langues officielles et langues non reconnues ; idiolectes ; égalité ; émancipation ; architecture (résidences, édifices institutionnels…) ; peinture (portraits, art religieux…) ; musique (opéras, hymnes, chants…) ; littérature (apologies, satires, dédicaces…) ; cinéma (films de propagande, films patriotiques…) ; art officiel ; contre-culture ; art engagé ; résistance ; avant-garde ; affiches ; caricatures ; *street art ;* censure ; frontières ; conflits ; contacts ; migrations ; exils ; hospitalité ; choc des cultures ; frontières invisibles ; solidarité ; transgression ; mobilité ; ascension sociale ; voyages ; dépaysement ; tourisme ; accueil ; médiation ; dialogue ; mixité ; partage.
- Énergies renouvelables ; transport ; éco-citoyen ; ONG ; conquête spatiale ; recyclage ; covoiturage ; monnaie locale ; biodiversité ; circuit court ; bio ; croissance verte ; pollution ; mobilisation.

En LVC, le lexique en lien avec les axes culturels est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.

Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :
- Dérivation : *egutegi, irakasle, lasterka, harrigarri, ikuskizun, handitu, langile, iletsu, euskaldun,* etc.
- Composition : *lursagar, begibakar, ilehori, eskuzabal, bihurgune, udaberri,* etc.

Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :
- Familles de mots : *ikasle, ikasgai, ikastetxe, ikastegi, ikasgela, ikastaro,* etc.
- Champs lexicaux : *esku, oin, buru, begi, aho, beharri + zango sagar, aztal, belaun, ukarai,* etc.

Ils réinvestissent les notions de :
- Synonymie : *aitatxi/aitani, ongi/ontsa, erantzun/ihardetsi, azpi/izter, entelegatu/konprenitu/ulertu,* etc.
- Antonymie: *handi/ttipi, hotz/bero, berri/zahar, aberats/pobre, hil/bizi,* etc.
- Polysémie : *azkar, samur, kexu, lotsa, agian,* etc.

Orthographe A2

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, excepté pour les formes dialectales souletines. Il s'agit de sensibiliser les élèves aux règles orthographiques de la langue unifiée, tout en valorisant les usages dialectaux.

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots.
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive.
- Distinguer le *-a* organique de l'article défini singulier *-a* : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx.
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes).
- Connaitre les règles de ponctuation : le **point d'interrogation** (*Non da?*) ; le **point d'exclamation** (*Jar zaitezte!*) ; les **deux points** pour lister et écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara*) ; **le point** dans la phrase et pour orthographier les nombres ordinaux (*V. mendea) ;* la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena*), dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut)* et pour s'adresser à quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!) ;* les **guillemets** simples (" ") pour transcrire les mots en langue étrangère.

Grammaire A2

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole.

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/Noms communs, singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Absolutif *(nor)*
    - Ergatif *(nork)*
    - Datif *(nori)*
    - Partitif *(zerik)*
    - Inessif *(non)*
    - *Génitif possessif (noren)*
    - Adlatif *(nora(t)*), non-animé
    - Adlatif de direction *(norantz)*

    - Adlatif terminatif *(noraino)*
    - Ablatif/élatif *(nondik)*, non-animé
    - Sociatif/comitatif *(norekin)*
    - Génitif locatif *(nongo),* non-animé
    - Motivatif *(norengatik)*
    - Destinatif *(norentzat/norendako)*
    - Instrumental *(zerez)*
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé : *zer tenoretan?*

– Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira,* etc.)
  - Noms nombrables (*bi etxe, hiru arkatz,* etc.) et indénombrables (*maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.)

– Interrogatifs
  - *nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
  - *zer* (*zerendako, zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik*)
  - *non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*).
  - *nola*
  - *zenbat* (*zenbatek*)
  - *zertan*

– Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*).
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*).
  - Pronoms indéfinis
    - *zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor/inor ez* et *deus/ezer* ez à l'absolutif, ergatif et datif

– Complément du nom
  - *nongo* ; *noren*

– Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Nombres cardinaux (*0-100, 0-1.000* et au-delà)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat*)

– Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.)
  - Epithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif "huts" (*kafe hutsa*)
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi*)
  - Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila)*

– Adverbes
  - De lieu (*hemen, hor, han,* etc.)
  - De temps (*atzo, gaur/egun, bihar, lehen, orain, gero,* etc.)
  - De modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, izugarri, ikaragarri,* etc.)
  - Adverbes construits avec une postposition : *-(r)ik gabe, -(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean,* etc.
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
  - Adverbes construits avec une postposition précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz*

Groupe verbal

– Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…*)
  - Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon, joan, etorri, jakin)*
  - Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*)

- Aspect
  - - Il existe 3 types de verbes basques :
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n* ;
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical ;
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du* ;
  - Pour chaque type de verbe, le suffixe prend différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko*.
    - Perfectif *(ibili naiz, ibili nintzen*)
    - Imperfectif (*ibiltzen naiz*, *ibiltzen nintzen*)
    - Futur (*ibiliko naiz*)
    - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
    - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
    - Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
    - Verbes synthétiques au passé (*nentorren*)
    - Locutions verbales : *logale + izan/logaleak + egon* ; *gose + izan/goseak + egon*
- Mode
  - Présent de l'indicatif
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zait, zaizkit…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, dizkiot…*
  - Indicatif passé
    - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri*
    - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin*
    - Formes bipersonnelles *nor-nori* (sujet à l'absolutif *nor : hura/haiek)* : *zitzaidan, zitzaizkidan…*
    - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
  - Expression du potentiel : ahal izan/ukan ; ezin izan/ukan.
  - Impératif (mintza zaitez!, har ezazu/itzazu!, erraidazu, emaiozu, haugi!)
  - Conditionnel réel de l'indicatif (*baldin badut/banaiz*.)
  - Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi*
  - Locutions verbales : *uste*, *komeni*, *balio ukan* ; *maite ukan*, etc.

Syntaxe

- Phrase simple
  - Phrase de type interrogatif (nor agertu da? / nor da agertu?)
  - Phrase de forme affirmative, phrase de forme négative (peio agertu da / peio da agertu ; peio ez da agertu / ez da peio agertu)
  - Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (zer/zein handia den! nolako besoa duen! zenbat lagun ez duen!) et introduite par un démonstratif (hau beroa!)
  - Phrase de type impératif (haugi hona! adi egon!)
  - Phrase de type interrogatif construite avec la particule interrogative ote/al et le suffixe interrogatif –a
  - Phrase de forme exclamative (bai handia dela! ezta pentsatu ere!)
  - un intéret particulier sera porté à la focalisation par déplacement du verbe.
- Phrase complexe
  - Coordination
    - Cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere*)
    - Optative (*edo, ala*)
    - Disjonctive (*baina*)
- Subordination
  - Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea ; -t(z)eko ; -t(z)en*
  - Complétives : *-(e)la*
  - Interrogatives indirectes : *-(e)n*
  - Relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa sakelatik erori zaio*)
  - Comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat*) ; comparatif d'inégalité (*baino… -ago, baino gehiago/gutiago) ;* superlatif *-en(a)*
  - Conditionnelles réelles (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz*)
  - Circonstancielles de temps :
    - simultanéité : *-(e)larik, -(e)nean*
    - antériorité : *baino lehen, aitzin*
    - postériorité : *ondotik, eta gero*
    - durée : *arte, bitartean*

- Circonstancielles finales : *-t(z)eko ; -t(z)era*
- Circonstancielles causales : *bait- ; -(e)lako*
- Circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde*
- Opposition : *baina, ordea*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, baino lehen, ondotik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik*
- Exemple : *adibidez*

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
terminale	B1	B2+ / C1

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La langue basque est parlée dans deux pays européens, la France et l'Espagne où elle a un statut de co-officialité dans la Communauté Autonome d'Euskadi ainsi que dans une partie de la Communauté Forale de Navarre. La langue basque a été répandue par la diaspora vers d'autres continents, notamment l'Amérique du nord comme du sud. On estime qu'il y a environ un million de bascophones dans le monde. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle et plurilingue (français, espagnol, basque) ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain.

Ce programme s'adresse essentiellement aux élèves de l'académie de Bordeaux ayant fait le choix de l'apprentissage de la langue basque, et prend en compte les deux variétés linguistiques majeures de ces espaces (le navarro-labourdin et le souletin).

La littérature et les arts occupent une part importante de l'enseignement du basque : ils développent l'imagination et enrichissent la connaissance du monde. Ils peuvent donner lieu à des pratiques d'écriture variées. L'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire, de l'œuvre d'art par les élèves, en lien avec leurs connaissances, dont celles qu'ils acquièrent dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres intégrales en basque. Dans la continuité de la classe de première, on vise l'étude de trois œuvres intégrales (bande-dessinées, littérature de jeunesse, etc.) en classe terminale. Ainsi, les élèves construisent une culture littéraire et artistique dans le domaine basque structurée autour des 6 axes du programme.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Espace privé et espace public

Comment la frontière entre espace public et espace privé est-elle tracée en fonction des cultures, des croyances, des traditions et comment évolue-t-elle dans le temps ? L'espace privé (l'habitation) prend des formes et des dimensions variables et s'ouvre sur l'extérieur (la rue, les regards, les invités…) selon des modalités multiples. Étudier les différentes configurations d'espaces privés et publics, leur fréquentation et leurs transformations permet de mieux comprendre comment est structurée une société. Par exemple, les femmes ont longtemps été, ou sont encore parfois, cantonnées à la sphère privée ; leur accès à la sphère publique (politique, professionnelle, médiatique, sociale) est un mouvement général qui reste d'actualité. La redistribution des rôles au sein de la famille est une conséquence de cette émancipation. Comment s'opèrent les mutations au sein de ces deux espaces privé et public (famille, espaces de sociabilité, travail…) ?

Objets d'étude possibles

- Féminismes, les étapes d'une émancipation
- Le basque, de la sphère privée à la sphère publique, et vice-versa ?

- Féminisation du monde du bertsolarisme : « *Gogoratzen naiz lehengo amonen…* »
- Lorsque la vie privée devient publique

Axe 2. Territoire et mémoire

Comment s'est construit et se transmet l'héritage collectif ? Les espaces régionaux, nationaux et transnationaux offrent des repères marquants (dates, périodes, lieux, événements, espaces saisis dans leur évolution temporelle, figures emblématiques, personnages historiques, etc). Les commémorations traduisent un besoin d'élaborer et d'exprimer des mémoires individuelles et collectives. La multiplication des lieux de mémoire pose la question de la relation complexe entre histoire et mémoires. La mémoire d'un individu ou d'un peuple trouve son reflet dans le patrimoine ; héritage dont l'évolution dans le temps témoigne de la relation que chaque peuple entretient avec son passé et, par extension, de la manière dont il se projette dans l'avenir. À travers la notion d'héritage, les histoires individuelles se confondent avec le destin collectif. Ces points de rencontre et de tension entre les histoires personnelles et l'histoire sont à l'origine de nombreux récits (du témoignage au roman historique).

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Les Basques et les guerres
- Sur les chemins de l'exil
- Frontières et littérature
- Les mémoires des conflits en Pays basque

Axe 3. Fictions et réalités

Quels sont les modèles historiques, sociaux ou artistiques dont la population basque a hérité et quels sont ceux qu'elle recherche ? Pourquoi se reconnait-on dans une telle représentation et comment reconstruit-on son propre modèle éthique, esthétique, politique ? Les récits, qu'ils soient réels ou fictifs, écrits ou oraux, sont à la base du patrimoine culturel des individus et nourrissent l'imaginaire collectif. Comment sont véhiculés les croyances, mythes, légendes qui constituent le fondement des civilisations et transcendent parfois les cultures ? Les figures du passé demeurent-elles des sources d'inspiration et de création ? Comment les icônes modernes deviennent-elles l'incarnation de nouvelles valeurs ? Les mondes imaginaires offrent à chacun l'occasion de s'évader de la réalité tout en invitant à une réflexion sur le monde réel : comment la réalité nourrit-elle la fiction et comment, à son tour, la fiction éclaire-t-elle ou fait-elle évoluer la réalité au Pays basque ?

Objets d'étude possibles

- *Obaba*, lieu réel imaginé ?
- *Amaiur* ou l'esprit de résistance
- Les Basques vus d'ailleurs
- Les mythes fondateurs

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Cet axe traite de la question de la communication à travers les formes que celle-ci revêt. Les élèves sont sensibilisés aux enjeux intrinsèques aux modalités de communication. Ainsi, le langage littéraire et les potentialités poétiques de la langue sont sondés à travers la question des mouvements d'avant-garde littéraire. La communication à travers le théâtre est également traitée. Comment le public, la scénographie, la corporalité influent-ils sur la situation de communication ? Enfin, les médias possèdent également une visée communicative. Les élèves interrogent le pouvoir de la presse dans nos sociétés.

Objets d'étude possibles

- Avant-gardes littéraires
- Le théâtre, jouer la vie
- La presse, quel pouvoir ont les journalistes sur la société ?
- Les groupes littéraires : *Igela*, *Pott banda*

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Comment les rapports du citoyen au pouvoir sont-ils organisés et comment ces relations sont-elles modifiées par le développement du numérique ? Dans un monde numérisé et ultra-connecté qui a profondément changé la nature des rapports humains, comment évoluent les relations entre le citoyen et le pouvoir ? Les nouveaux espaces virtuels semblent représenter un progrès dans le partage de l'information, l'accès au savoir et la libre expression de chacun. Le recours massif aux médias numériques conduit cependant à s'interroger sur ses conséquences, tantôt sur le plan individuel (difficulté à hiérarchiser l'information et à démêler le vrai du faux, réduction de l'engagement réel au profit de l'engagement virtuel, permanence des traces numériques avec atteinte éventuelle à la vie privée, repli sur soi, nouveaux repères sociaux), tantôt sur le plan collectif : les intelligences collectives développent des espaces collaboratifs (encyclopédies collaboratives, wikis, moocs, webinaires, réseaux sociaux…) qui refondent, au moins en apparence, la nature des relations sociales.

Objets d'étude possibles

- L'internet, la réponse d'une langue minoritaire à un défi mondial
- L'accès au savoir en langue basque

- Intelligence artificielle et traitement automatisé de la langue basque, dangers ou bénéfices ?
- Être citoyen sur la toile aussi

Axe 6. Les arts visuels en Pays basque

Cette focale invite à visiter les arts visuels dans leur ensemble. Une entrée diachronique ou synchronique est proposée pour les objets d'étude suivants. Il appartient aux professeurs de choisir l'entrée qu'ils privilégient selon leurs visées pédagogiques.

Objets d'étude possibles

- Histoire du cinéma basque
- Sculpture, le groupe GAUR
- Graphisme, illustration, street art
- À la découverte du rock basque

Repères linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC

En LVC, il est parfois difficile d'atteindre le niveau B1 dans les compétences d'écrit. C'est la raison pour laquelle le niveau attendu en LVC est A2+ / B1. Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et C1 (enseignement bilingue). Pour le niveau B2, se référer à la classe de première.

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVB et LVC, la compréhension de l'oral et de l'écrit porte sur l'écoute et le visionnage et la lecture de documents authentiques du domaine culturel basque. Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité.

En enseignement bilingue : l'entrainement régulier vise à mener les élèves vers des « opérations cognitives de haut niveau », qui recouvrent la phase d'interprétation et la phase de synthèse de la chaine auditive. Ainsi les élèves sont entrainés à donner du sens à des groupes de mots, des phrases (phase d'interprétation) et à construire ensuite la signification globale du message en mettant en relation le sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés et peuvent être constitués de textes factuels ou littéraires longs et complexes. Les élèves peuvent en apprécier les différences de style. Des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec les domaines des élèves peuvent être abordés pour les élèves ayant atteint le niveau C1.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.
C1
S'agissant de sujets familiers ou non, il peut comprendre des interventions complexes et longues. Il peut comprendre dans le détail des textes complexes et longs, concrets ou abstraits, à condition de pouvoir relire les passages difficiles.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – **S'appuyer sur tous les indices** (contextuels, culturels, lexicaux, grammaticaux…) pour accéder aux réseaux de sens, déduire une attitude, une humeur, une intention. – S'appuyer sur tous les indices pour **anticiper** ce qui va suivre, dans le document lu, écouté ou visionné. – Faire une **lecture ou une écoute analytique ciblée** pour rechercher des informations dans des documents longs et complexes.

Expression orale et écrite

En LVB et LVC : Il est primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Compte tenu des spécificités grammaticales de la langue basque, il est nécessaire d'approfondir et d'enrichir les outils nécessaires à la production d'un discours simple et cohérent, à la description et l'explicitation de projets ou idées.

En enseignement bilingue : Il s'agit de mobiliser les connaissances linguistiques déjà abordées et de s'entrainer à l'oral comme à l'écrit afin d'acquérir les stratégies (planification, compensation, contrôle et correction) qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions, de s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée en manifestant leur contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. En outre, les professeurs s'appuient sur les connaissances culturelles des élèves pour développer leurs compétences en production.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
C1
Il peut développer des sujets variés et complexes de manière claire et bien structurée.
Il peut développer des aspects particuliers, souligner les points pertinents, confirmer un point de vue en intégrant des arguments secondaires, des justifications et des exemples appropriés pour parvenir à une conclusion appropriée.
Il peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de types d'écrits, en adaptant le ton, le style et le registre au contexte et à la situation.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier le lexique** et utiliser des tournures idiomatiques appropriées. • **S'autocorriger, palier des incertitudes langagières par des périphrases** sans interrompre le fil du discours. – **À l'écrit** • Travailler la **précision du lexique**, les registres de langue et la cohérence du discours en articulant finement idées principales, idées secondaires et exemples

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux.

  Jorge Oteiza eta Nestor Besterretxea eskultore, margolari eta zinemagile izan ziren.

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques.

  Egun on jaun-andereak. Ene burua aurkeztuko dizuet. Miren naiz, terminaleko ikaslea, Ezpeletakoa baina Bidarrain bizi.

- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées.

  Euskal zinemaren hastapenak 1895. urtean ditugu Miarritzen. Ondotik, euskal zinemak bilakaera berezia bizi izan du.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

  "Eskualdun sukalde bat... Mendialdean artzainaren etxean." (Etxahun, Piarres Larzabal, 1951).

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations **d'antériorité**, de concomitance et de postériorité.

  "Larzabal jaun apezak idatzi du «Hiru ziren» ikusgailu hau 1957. urtean. Urte berean eman zuten Ezpeletan eta Donibane Garazin." (Piarres Larzabal, Hiru ziren, 1957)

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse).

  Harriturik, damuturik, okaztaturik, etsiturik, hunkiturik, gaitziturik, ahalke, lotsa, penaturik, triste, pozik, errabiaturik, etc.

- Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre.

  Alde batetik iruditzen zait xuxen dabilela, baina bertzetik, erran nezake gezurka ari dela.

- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

  Hasteko, ondotik, horrez gain, bertzalde/bestalde, hemendik aitzina, izan ere, handik landa, arren, hau dela eta, etc.

- Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir.

  Joateko ideia/ xedea/asmoa/gogoa luke, joan da agian/araiz, eta.

- Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

  Omen, ote, agian, iduri luke + (e)la, erran nezake + (e)la, erran daiteke + (e)la, etc.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière claire et détaillée des sujets ou objets, complexes.

  GAUR eta EZ DOK AMAIRU elkarri lotu behar diren bi mugimendu aitzindari dira.

- **(Se) présenter** ou présenter des personnes ou personnages de manière créative dans un style sûr, personnel, naturel et adapté au lecteur ou à l'auditeur.

  "Ura zan gizona, ura! Zazpi oin ta erdi bai luze, makal zugatzaren irudira zuzen, pagorik lodiena baizen zabal, arte gogorra bezela trinko, gorosti ezearen antzera zimel. Orrela zan Joanes nik ezagutu nuanean." (Txomin Agirre, Garoa, 1912).

- **Raconter** une histoire élaborée ou faire le récit d'une expérience en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.

  Euskal prentsaren historiak prentsaren eta literaturaren arteko lotura erakusten du, agerian ezarriz kazetari eta idazle izatearen arteko zubiak.

- **Situer dans l'espace** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente des lieux évoqués dans un livre, un film ou tout autre support.

  "Terexa supazter xokoan dago... Amerikanoa karta tiratzen mahain muturrean jarririk..." (Bordaxuri, Piarres Larzabal, 1952).

- **Situer dans le temps** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente du contenu d'un livre, d'un film ou de tout autre support.

  "Arratsa da. Artoa bihitu ondoan Oihanaldek zangoak bertz gorrian ikuzi ditu, ohera joan aitzin. Ama-alabak baxerak egiten ari dira." (Nork hil du Oihanalde?, Piarres Larzabal, 1950).

- Exprimer de façon précise les sentiments **en ayant recours à des variations de styles**, par exemple l'emphase et l'humour.

  "Bihotza ager, zabaldurik, hutsak eta oro aitortzerainokoan; herri ttipiko nahigabe aiherkunde, herra, han iretsi eta pairatu, laido apalak irakur." (Jean Etxepare, Amodioa, 1910).

- **Développer un argumentaire** dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs, avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée.

  "Ordu litake eskuarari gei den amodioa eman baginezo, jarraik baginitzozko mihiz, lumaz, bihotzez." (Etxepare, Euskararen ikasteko, 1910).

- **Organiser et structurer** clairement un propos complexe en le développant assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.

  "Zertako atxik euskara gure mintzaia? —Lehenik, gure mintzaia delakotz. [..] Bigarrenekorik, gehiago dena, kendu nahi daukutelakotz. [...] Hirugarrenekorik, euskara kenduz geroz, kentzen ahal laukukete euskal izena ere." (Jean Hiriart-Urruti, Dugun atxik euskara, 1909).

- Faire des **hypothèses,** comparer et **évaluer** des propositions et leur faisabilité à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe.

	"Lege bat ezarria izan baladi oro hunkitzen gaituen gauza horren gainean, ez litake nehorentzat kalte." (Jean Hiriart-Urruti, Ostatu eta ostaler, 1892) – **Établir des corrélations ou relations** de proportionnalité avec précision, en reliant ou distinguant finement des faits ou situations. *"Otoi, otoi, pitz dakigula orotan Matalas handiaren oroitzapena! Harek Euskal-Herria sobera maite zuela bazaizue, guk ez dugula aski maitatzen, ez zaitzueia iduri?" (Piarres Lafitte, Matalas, 1945).*

Interaction orale et écrite, médiation

En LVB et LVC : Grâce aux rituels de début et de fin de cours, les élèves doivent être capables, à l'oral, d'entrer avec une certaine aisance dans un échange standard, tel qu'on en a avec des personnes croisées quotidiennement. Cela leur permet de disposer, à l'écrit également, d'accroches stéréotypées qui aident à lancer une conversation en présence ou à distance. Quand l'échange aborde un thème plus précis, il doit avoir fait l'objet d'une étude en cours pour délester les aspects lexicaux et culturels qui pourraient entraver la spontanéité.

En enseignement bilingue : Les élèves qui atteignent le niveau C1 s'expriment avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Ils possèdent une bonne maitrise d'un vaste répertoire lexical leur permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases, avec relativement peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Les sujets conceptuellement difficiles sont susceptibles de gêner le flot naturel et fluide du discours.

Dans les deux formes d'enseignement, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite entre pairs.

Le multilinguisme dans lequel vivent les élèves en Pays basque est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur. Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y). Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.
C1
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Il peut surmonter facilement des lacunes par des périphrases en continuant à s'exprimer de manière fluide, si le sujet n'est pas conceptuellement trop difficile. Il peut expliquer (en langue Y) pourquoi les informations d'un texte long et complexe (écrit en langue X) sont pertinentes. Il peut résumer (en langue Y) une conversation ou un texte long et complexe qui ont trait à des domaines familiers. Il peut faciliter la coopération et l'interaction dans un groupe et coopérer pour construire du sens.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Demander des explications ou des éclaircissements, reformuler pour autrui** afin d'aider au maintien de la communication. – **Faire le lien entre ses propres interventions** et celles de ses interlocuteurs. – **Remanier** un texte source ou une intervention complexes afin de les rendre accessibles à autrui, en conservant l'essentiel.
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Zenbat neurtzen/izartzen du?* *Zenbatetatik, zenbatetaraino, zer goratasun, zenbat metro, zenbat kilo? Nola? Nolakoa?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. *Errepika dezakezu, otoi? Errepika zenezake, otoi? Berriz erran zenezake? Berriz erran ezazu, irakur ezazu, zehatza izan zaitez.* – **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de modaux. *Sar naiteke? Ez, ez zaitezke oraindik sar. Gela bildu behar dut. Debekatua da …-(t)zea.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Ez dut zuk bezala pentsatzen.* – **Reformuler** en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire). – Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Agur jauna, agur andere agurgarria. Interesatuko zaituelakoan, onar itzazu jauna, anderea, ene agurrik beroenak, adeitasunez.* – **Relancer** et reformuler de manière souple. *Gehi nezake, beste gisarat erraik,* etc. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliciter** et **hiérarchiser** une information**.** *Lehenik, bertzalde/bestalde, horiek hola,* etc. – Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée. *Haserre gorrian jarri, ahalkez urtu, irriz karkailaka ari izan, negarrez hipaka hasi,* etc. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Pedro Mari Otanoren oihalak Euskal Herria adierazten du eta zazpi ahizpak probintziak dira.*	**Des actes langagiers** – Demander des **explications** ou des **éclaircissements** pour s'assurer que des idées complexes et abstraites sont comprises. *Argi nindezakezu? Argitzen ahal nindukezu? Argitasunak galdegin behar dizkizut.* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, dans des situations très variées. *"Bego han, bere xokoan, gure urñoa, plazarat ekarri gabe!" (Jean Etxepare, Iturri lekua, 1910).* – **Demander l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)capacité, la permission, l'interdiction, ou des contraintes. *Lana hasten ahal duta? Baimena eman niezaizuke, baina hertsadura franko aurkituko duzu. Hala behar luke.* – **Suivre facilement des échanges** entre tiers dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers. *"Zer duk horren kontra?* *Alemanen aldekoa duk, bistan da.* *Alemanen aldekoa ez, juduen kontrakoa.* *Utz ele-jolasak hire idatzietarako.* *Erakuts gezurra den zerbait.* *Oro duk gezurra, lerro bakoitza." (Xabier Montoia, Blackout, 2004).* – **Animer un débat** ou une discussion de manière souple et fluide en **reformulant** et **relançant**, y compris sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers. – **Utiliser la langue avec efficacité et souplesse** dans des relations sociales et ajuster le registre de langue et le style pour tenir compte des codes sociolinguistiques. – **Reformuler**, faire le point et discuter des contributions des autres sur des sujets relevant de ses centres d'intérêt. – **Faciliter la compréhension** d'un problème complexe en **classant** les points importants pour les présenter sous forme d'un schéma logique et renforcer le message en répétant les aspects clés de différentes façons. – Intégrer et exprimer des **sentiments** et des **émotions** lors d'une description claire et détaillée de sujets complexes. *"Negar egin nahi dut baina ez egitea hobe da, malkoak jausiko dira bestela postal gainera, ta korritu ta borratu hemengo muxu ta zera… " (Maialen Lujanbio, Bertsolari txapelketa nagusia, 2001)* – **Transmettre des informations spécifiques** et expliquer pourquoi elles sont pertinentes, en intégrant des références, y compris culturelles. *Obabakoak liburua urte frankoren emaitza da. Ipuingintzaren tradizio luze eta zabalaren sintesia egiten du: Maupassant, Txekhov, Villiers de L'Isle-Adam, Schowb,*

	Waugh, Quiroga, Rulfo, Cortázar, Borges, Singer, Ipar Amerikako ipuin tradizioa, eta abar…

Outils linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC

Même si les normes de la langue standard unifiée « batua » restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des faits de langue qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse de la langue basque. La variation porte sur le lexique, sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement.

Les deux principales langues scolaires des élèves, le français et le basque étant typologiquement très éloignées, il convient de mettre en évidence les principales caractéristiques typologiques de la langue basque : ordre des mots sujet-objet-verbe, ergativité, langue agglutinante et postpositionnelle, présence et accord des actants dans l'auxiliaire, transitivité et intransitivité des verbes, alternance des auxiliaires entre structures passives et actives, langue pro-drop, la notion de marque casuelle unique portée par le dernier élément du groupe nominal, etc.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie B1 / C1

En terminale, les élèves sont initiés aux variations phonologiques et prosodiques de la langue orale, notamment à travers l'étude de ses caractéristiques. Les formes dialectales navarro-labourdines et souletines issues du patrimoine linguistique sont valorisées et permettent des comparaisons. De même, il convient de sensibiliser les élèves aux caractéristiques de la langue orale dans différents registres, familier, courant, soutenu.

Phonologie et prosodie B1

Voyelles
Les voyelles et consonnes du basque, y compris le */ü/* et le */j/* souletins
Hiatus
Le hiatus */ia/ : /handia/*
Diphtongues
Les diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : *auzo, eihera, oihal, euri, aita*, et à l'intérieur du mot ou en final : *gau, lagunei, sagarroi, deus ez, fruitu, alai*
Consonnes
La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*
Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño*
Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri*
Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*
L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz*
La prononciation des phrases négatives : *ez + da = /ezta/ ; ez + naiz = /enaiz/ ; ez + zara = /etzara/ ; ez + gara = /ezkara/*
La prononciation du phonème occlusif sonore */g/* devant les voyelles e et i

Pour les élèves scolarisés en Soule, on veille à faire appliquer les spécificités phonologiques du dialecte souletin : la chute de la vibrante *r* entre deux voyelles ; la production de la voyelle ü, */lüma/, /negü/, /llabür/, /hüilantü/ ;* les consonnes aspirées */urthe/, /alhaba/, /ekharri/ ;* etc.

Phonologie et prosodie C1

Voyelles
Présence de l'aphérèse (ou perte de la voyelle à l'initiale) dans certaines régions */karri/*, */kasi/*, */mazte/*, */zarri/*, etc.
Syncope à l'intérieur du mot : */erten/*, */ertor/*, */zakutra/*, etc.
Démonstratifs proches écrits en */o/* (*honekin, honen, honetaz*) mais prononcés en */u/* devant les nasales : */hunekin/*, */hunen/*, */huntaz/*, etc.
Assimilations vocaliques */garrotoin/*, */korropilo/*, */buluzi/*, */irrisku/*, etc.
Hiatus
Hiatus /ia/: */handia/*, */uia/*, */bluia/*, */suia/*, */tuia/*, etc.
Le contact de la voyelle */u/* et des voyelles */a/* et */e/* donnent lieu à des sonorités en */i/*, comme dans */ostatia/*, */lekia/*, */medikia/*, */sartia/*, */hartia/*, etc.

Diphtongues

Diphtongues */au/*, */ei/*, */oi/*, */eu/*, */ui/*, */ai/* à l'initiale : */auzo/*, */eihera/*, */oihal/*, */euri/*, */aita/*, et à l'intérieur du mot ou en final : */gau/*, */lagunei/*, */sagarroi/*, */deus ez/*, */fruitu/*, */alai/*

Consonnes

La vibrante intervocalique simple, le phonème */r/* : *aro, ere, ari*, et la vibrante double, le phonème */rr/* : *harro, erre, harri*

La fricative */x/* en début de mot */xakur/*, */xokolet/*, */xapeldun/*, etc.

Les variantes phonétiques, palatalisation */tt/*, */dd/*, */ll/*, */ñ/* à l'initiale : *ttipi, llabur, ñiñi,* et à l'intérieur du mot : *otto, onddo, pollit, ñaño*

Les phonèmes des consonnes fricatives */z/*, */s/*, */x/* à l'initiale : *zaku, sagu, xingar* et à l'intérieur du mot ou en finale : *azantz, isil, axeri.* Expression diminutive et hypocoristique de */x/ xakur, xahar, xikin,* etc.

Les phonèmes des consonnes affriquées */tz/*, */ts/*, */tx/* à l'initiale : *tzar, txakür* et à l'intérieur du mot ou en finale : *arkatz, otso, huts, etxe, pastetx*

L'aspiration à l'initiale : *hau, hori, huts, harrapatu, handi, harrabots*, et à l'intérieur du mot : *leiho, eihera, bihotz* ; les aspirations diacritiques pour distinguer des paronymes (*othe/ote, erhi/eri, hala/alha,* etc.)

La prononciation des phrases négatives : *Ez + da = /ezta/ ; Ez + naiz = /enaiz/ ; Ez + zara = /etzara/ ; Ez + gara = /ezkara/*

La prononciation du phonème occlusif sonore g devant les voyelles e et i

La connaissance des variantes consonantiques propres aux différentes variantes géographiques */afo/*, */sartüa/*, */ferde/*, */perde/*, etc.

L'épenthèse nasale */n/* présente dans plusieurs mots dans la tradition orale */bainan/*, */aintzin/*, */mahain/*, */orain/*, etc.

Quelques particularités phonologiques du dialecte souletin

Voyelles

Prononciation de la voyelle */ü/* : */lüma/*, */negü/*, */llabür/*, */hüilantü/*, sauf devant les consonnes r, rd, rth. Dans ces cas, la voyelle */u/* est conservée comme dans les exemples suivants */urdin/*, */ikhusi/*

Fermeture de la voyelle */o/* en */u/* devant les consonnes nasales, comme dans */nula/*, */untsan/*

Assimilation de la voyelle */ü/* comme par exemple dans */üngürü/*, */züntzür/*, */bürdüñ/*

Diphtongue */ai/* (*/gaiza/*) sauf dans certains contextes devant le r, le s et le ts où la diphtongue demeure */au/* comme dans */gaur/*, */ausartü/*, */hautse/*

Présence de voyelles nasales */hanko/*

Consonnes

Présence de fricatives sonores */desegin/*, */sosa/*, */gazna/*, etc.

Prononciation du phonème */j/* dans */jauna/*, */jan/*, */jin/*, */jakin/*, etc.

Chute de la vibrante r entre deux voyelles */eoi/(erori), /haagi/(haragi), /Iui/(Iruri),* etc.

Consonnes aspirées */urthe/*, */alhaba/*, */ekharri/* et groupes consonantiques */aiphatü/*, */bethi/*, */ekhi/*, */eñheik/*, */ürhentü/*, etc.

Occlusives sourdes après les consonnes n et l comme dans */alte/*, */igante/*, etc.

Accent

Le dialecte souletin se caractérise par un la présence marquée de l'accent, contrairement au dialecte navarro-labourdin. Il se positionne sur l'avant dernière syllabe, parfois sur la dernière syllabe (dans le cas d'emprunts notamment */bedezí/*, */godalét/*, */errejént/).* Les élèves sont sensibilisés à cette accentuation qui peut parfois exprimer la distinction entre un pluriel et un singulier.

Lexique en lien avec les axes culturels B1 / C1

En enseignement bilingue, LVB et LVC, les champs lexicaux ci-dessous peuvent être traités :
Égalité homme-femme ; parité ; machisme ; féminisme ; droit de la famille ; éducation ; liberté de mouvement ; émancipation ; mixité ; télétravail ; lieux de convivialité ; type d'habitat ; espaces publics ; espaces religieux ; violences conjugales ; violences contre les enfants.

Espaces frontaliers ; monuments aux morts ; mémoriaux ; traces de l'histoire ; histoire officielle ; devoir de mémoire ; amnistie ; amnésie ; quartier historique ; patrimoine bâti ; exil.

Utopies ; dystopies ; littérature ; mythologie ; légendes ; croyances ; héros ; sentiment national ; super-héros ; figures tutélaires ; monuments ; mythes.

Communication ; avant-garde ; théâtre ; médias ; presse ; satire politique ; critique.

Citoyenneté ; mondes virtuels ; internet ; réseaux sociaux ; intelligence artificielle ; traitement automatisé de la langue ; respect ; harcèlement ; vie sociale.

Cinéma ; plans cinématographiques ; industrie cinématographique ; sculpture ; avant-garde culturelle ; graphisme ; street-art ; illustration ; roman graphique ; rock ; musique basque ; icônes de rock.

En LVB et LVC (B1), le lexique en lien avec les axes culturels est enrichi. Les élèves apprennent à analyser le lexique et à construire de nouveaux mots grâce à la dérivation et à la composition et à acquérir un vocabulaire varié pour comprendre des mots du basque unifié dont l'origine dialectale est connue.

Ils choisissent le dictionnaire bilingue ou unilingue selon leur niveau de langue. Ils repèrent les informations qui figurent dans les dictionnaires.

Ils comprennent la formation de mots (nom, adverbe, adjectif, verbe) par :
- Dérivation : *egutegi, irakasle, lasterka, harrigarri, ikuskizun, handitu, langile, iletsu, euskaldun,* etc.
- Composition : *lursagar, begibakar, ilehori, eskuzabal, bihurgune, udaberri,* etc.

Ils mettent en réseau des mots, en identifiant des :
- Familles de mots : *ikasle, ikasgai, ikastetxe, ikastegi, ikasgela, ikastaro,* etc.
- Champs lexicaux : *esku, oin, buru, begi, aho, beharri + zango sagar, aztal, belaun, ukarai,* etc.

Ils réinvestissent les notions de :
- Synonymie : *aitatxi/aitani, ongi/ontsa, erantzun/ihardetsi, azpi/izter, entelegatu/konprenitu/ulertu,* etc.
- Antonymie : *handi/ttipi, hotz/bero, berri/zahar, aberats/pobre, hil/bizi,* etc.
- Polysémie : *azkar, samur, kexu, lotsa, agian,* etc.

Les onomatopées et interjections : *Atx/aieika* (cri de douleur, en gémissant de douleur), *oi* (admiration), *ep* (chuchotement), *hela* (il y a quelqu'un ?), *xo / ixo* (chut / silence), *phu* (fi ! signifiant le dégout), *ai ene* (pauvre de moi), *adio* (prendre congé), *ez adiorik* (refus d'adieu), *hots* (bref), - *plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilimiliklik, tirrit, turrust, firri-farra, frist, briu-brau, krask, klask, klisk, tu, zabla, zafla, zanpa, zirt-zart, binpi-banpa, brist, danga, plaf, tar-tar-tar, kar-kar-kar*, etc.

En enseignement bilingue (C1), des activités sont consacrées au renforcement des ressources du lexique. Le rappel des modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.) ou des relations lexicales (synonymie, antonymie, hypéronymie, etc.) peut guider ou éclairer l'exploration du lexique, mais il doit aussi se déployer au gré des rencontres avec les documents étudiés, en excluant les exercices mécaniques, afin de mettre au jour les nuances ou les voisinages entre les mots.

En suffixation, les professeurs abordent les suffixes qui permettent de créer :
- des noms non-animés d'objet (*-kada ; -kari*), d'outils (*-gailu*), de lieux (*-tegi ; -gia*), de traits de caractère
- (*-tasun ; -keria*), de profession (*-gintza ; -tza ; -go*)
- des noms animés (*-ari ; -gin ; -gile ; -le ; -tzaile ; -zale ; -sa)*
- des noms exprimant le collectif (*-di ; -eria ; -keta ; -kada/-tara ; -te)*
- des noms exprimant la conséquence, la situation, l'évènement (*-dura, -era, -keta, -kunde, -kuntza, -men/-pen, -tza,* etc.)
- des adjectifs exprimant l'abondance (*-tsu, -os/-oso*), l'origine (*-ar, -tar, -dar*), l'attitude (*-bera, -kari, -kin, -koi, -kor, -tiar/-liar, -ti*), la capacité (*-garri, -kizun*), la propriété et appartenance (*-dun/-tun, -ko*)
- des verbes (*-tu*) ; des adverbes (*-ero, -ka, -ki, -ro, -to*)

Ils abordent également les suffixes diminutifs et augmentatifs (*-kote, -ño, -txo, -tsu, -tzar, -xe, -xka, -xko, -xkila, -ail, -zta, -ats,* etc.).

En préfixation, les professeurs abordent les préfixes permettant de composer des verbes, adverbes, des noms, des adjectifs (*ber-/bir- ; des- ; erdi- ; ez- ; arra- ; erre- ; anti-).*

En composition, les professeurs étudient les différentes formes de composition des noms, des adjectifs, des verbes, des adverbes :
- les noms composés à partir de deux noms (*eguzki-lore)*
- la composition de noms à partir du radical verbal (*jarleku*)
- la composition dvandva des noms (*aitama*) et des adjectifs (*ezti-mingots ; gazi-geza ; gozo-mikatz ; txiki-borobil ; estu-mehar ; gorri-beltz ; xuri-urdin ; greko-erromatar…).*
- la composition lexicalisée (*udaberri ; mutilzahar ; etxekoandre*)
- la composition par subordination des noms (*ezpata-dantza ; zakar-ontzi ; autobus-lerro…*), des adjectifs (*sudur-luze ; besamotz…)*
- la composition Bahuvrihi (*adarbakar ; begi-gorri ; adar-motz ; mutur-beltz ; moko-fin ; hankarin ; hanka-motz…*)
- la composition restrictive à partir de *-zale* et *-gabe (aberezale ; mendigoizale ; arduragabe ; lotsagabe ; eskergabe…)*
- la composition d'adjectifs à partir de *-ezin, -gaitz, -erraz, -bera* (*aldaezin ; aldagaitz ; ulerterraz ; irakurterraz ; minbera ; lizunbera…*)

Les onomatopées et interjections, aux frontières de lexique et de la grammaire peuvent faire l'objet d'une étude particulière. En voici quelques exemples : a*tx/aieika* (cri de douleur, en gémissant de douleur), *oi* (admiration), *ep* (chuchotement), *hela* (il y a quelqu'un ?), *xo / ixo* (chut / silence), *phu* (fi ! signifiant le dégout), *ai ene* (pauvre de moi), *adio* (prendre congé), *ez adiorik* (refus d'adieu), *hots* (bref), - *plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilimiliklik, tirrit, turrust, firri-farra, frist, briu-brau, krask, klask, klisk, tu, zabla, zafla, zanpa, zirt-zart, binpi-banpa, brist, danga, plaf, tar-tar-tar, kar-kar-kar*, etc.

Orthographe B1 / C1

En langue basque, l'orthographe est relativement proche de la prononciation, sauf en dialecte souletin. En classe terminale, il s'agit de faire acquérir aux élèves les règles orthographiques de la langue unifiée, tout en leur faisant connaitre les différents choix graphiques effectués par les auteurs de la tradition écrite avant l'unification de la graphie (présence des graphèmes ch, kh, th, ph, mb, mp, mk, mt, etc. au début du XX^{e} siècle en Pays basque de France). Ainsi, il s'agit pour les élèves de maitriser les

règles de la langue basque écrite, dans différentes situations de communication (courrier formel, correspondance personnelle, synthèse, composition, résumé, etc.).

Orthographe B1

- Connaitre l'alphabet basque et savoir épeler les mots
- Savoir écrire l'heure à la forme absolutive
- Distinguer le -a organique de l'article défini singulier -a : *gauza, ideia*, etc.
- Savoir orthographier les emprunts tels que : *bakantza, berde, kanpin,* etc.
- Savoir orthographier les mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *enbor, hainbat, panpina,* etc.
- Distinguer les consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx
- Savoir écrire les nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc.
- Savoir écrire les nombres cardinaux et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Connaitre l'orthographe des noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes)
- Connaitre l'orthographe des mots comprenant l'aspiration h : mots devenus homonymes avec l'érosion de l'aspiration (*haste/aste, hona/ona, eri/erhi, ari/hari,* etc.)
- Distinguer les paronymes (*hotz/hots, nahiz/naiz, altzairu/altzari, hasi/hazi, oro/orro, hori/horri*, etc.)

Ponctuation B1

- Le point d'interrogation ; le point d'exclamation ; les **deux points** pour lister, et pour écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara) ;* le **point** dans la phrase, pour les nombres cardinaux au-delà de 1 000 (*4.300*) et pour les nombres ordinaux (*V.mendea) ;* les **points de suspension** pour exprimer la peur, le doute, l'ironie ; la **virgule** pour énumérer et écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena)*, dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut)* et pour interpeler quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!) ;* les **guillemets** simples (‘ ’) pour transcrire les mots en langue étrangère.
- Le **point** dans les abréviations : *adib. (adibidez), or. (orrialdea(k)), fra. (faktura), koop. (kooperatiba), tel. (telefonoa), etab. (eta abar), zk. (zenbakia), g. er. (gutxi erabilia),* etc; les jours de la semaine *al. (astelehena), ar. (asteartea), az. (asteazkena), og. (osteguna), or. (ostirala), lr. (larunbata) eta ig. (igandea),* les mois *urt. (urtarrila), ots. (otsaila), mar. (martxoa), api. (apirila), mai. (maiatza), eka. (ekaina), uzt. (uztaila), abu. (abuztua), ira. (iraila), urr. (urria), aza. (azaroa)* et *abe. (abendua)*

Orthographe C1

- Mots comprenant la consonne nasale n devant les occlusives p et b : *hanpatu, hainbeste, inportante,* etc.
- Ecriture de l'heure à la forme absolutive
- Connaissance des mots comprenant un –a organique *gauza, ideia*, etc.
- Expression graphique de la palatalisation *ñ, j, dd, tt, ll*
- Nombres cardinaux composés : *hogeita hiru, berrogeita hamar,* etc. et ordinaux : *lehen, zortzigarren,* etc.
- Distributifs : *bana, bosna/bortzna, ehuna,* etc.
- Variante orthographique standard du groupe consonantique */rtz/*, *beste/bertze, bost/bortz, ostegun/ortzegun, ostiral/ortziral,* etc.
- Orthographe des mots comprenant l'aspiration h : mots devenus homonymes avec l'érosion de l'aspiration (*haste/aste, hona/ona, eri/erhi, arra/hara, ari/hari,* etc.)
- Orthographe des paronymes (*hotz/hots, nahiz/naiz, altzairu/altzari, hasi/hazi, oro/orro, hori/horri,* etc.)
- Orthographe correcte de l'aspiration permettant la distinction du sens sémantique d'un mot *(haur, ahur)*
- Orthographe des toponymes (*Erroma, Bartzelona, Bordele, Akize, Tolosa,* etc.)
- Orthographe des pronoms indéfinis *zernahi, nornahi, nornahik, nolanahi, noranahi,* en un mot
- Variante standard *–zio* pour les noms *instalazio, integrazio, zibilizazio, administrazio*
- Distinction entre la déclinaison absolutive et ergative (*batzuk/batzuek)*
- Orthographe du tilde (ñ)
- Orthographe du tréma ü en dialecte souletin
- Orthographe des consonnes fricatives s, z, x et affriquées ts, tz, tx
- Modifications orthographiques permettant d'exprimer des nuances sémantiques (*polit/pollit, zakur/xakur, zuri/xuri, zozo/xoxo,* etc.)
- Orthographe standard de mots : *oraino, erraz, ireki, baina, sekula, elkar,* etc.

Ponctuation C1

- Le point d'interrogation ; le point d'exclamation ; les **deux points** pour lister, et pour écrire l'heure (*10:30etik 11:00etara) ;* le **point** dans la phrase, pour les nombres cardinaux au-delà de 1 000 (*4.300*) et pour les nombres ordinaux (*V.mendea) ;* les **points de suspension** pour exprimer la peur, le doute, l'ironie ; la **virgule** pour énumérer, pour écrire la date en basque (*Urriaren 14a, astelehena)*, dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps et concessives (*mintzatzen denean, entzuten dut),* pour interpeler quelqu'un (*Mikel, haugi hona(t)!)* et après les connecteurs (*adibidez, ondoren, beraz, hortaz) ;* le **point-virgule** dans les énumérations complexes ; les **guillemets** (‘ ’) pour les citations ou pour rapporter des propos, pour transcrire les mots en langue étrangère ; le **tiret** dans les formes répétées dans les formes adjectivales et adverbiales d'intensité, les associations nominales et adjectivales, les onomatopées : *gorri-gorria, emeki-emeki, anai-arrebak, plisti-plasta*, etc.

- Majuscules et minuscules pour les noms d'institutions, d'organismes, de fonctions (*Ipar Euskal Herrian*/ekialdean, *Nafarroako erresuma, Frantziako Errepublika, Sanferminak, Jauna / jaun bat bezala bezti etorri da, Anderea / bi bateko eta bi andere,* etc.)
- Noms propres de son environnement proche (villes, villages, fleuves, montagnes)
- Expressivité à une phrase en utilisant l'ellipse verbale et en adaptant les formulations propres aux proverbes appartenant au patrimoine linguistique basque
- Sigles et acronymes courants (*EHU, UEU, AEB, OEH, GKE, ELB, NAN, AEK, EGA*, etc.)
- Abréviations : *adib. (adibidez), or. (orrialdea(k)), fra. (faktura), koop. (kooperatiba), tel. (telefonoa), etab. (eta abar), zk. (zenbakia), g. er. (gutxi erabilia),* etc; les jours de la semaine *al. (astelehena), ar. (asteartea), az. (asteazkena), og. (osteguna), or. (ostirala), lr. (larunbata) eta ig. (igandea),* les mois *urt. (urtarrila), ots. (otsaila), mar. (martxoa), api. (apirila), mai. (maiatza), eka. (ekaina), uzt. (uztaila), abu. (abuztua), ira. (iraila), urr. (urria), aza. (azaroa) et abe. (abendua)*

Grammaire B1 / C1

L'ordre des mots en basque

Même si l'ordre canonique des mots est sujet-objet-verbe, la déclinaison permet de donner sa fonction au nom ou au groupe nominal, qui peut ainsi être reconnu quelle que soit sa place dans la phrase. Ainsi en langue basque, la liberté dans l'ordre des mots est plus grande qu'en langues française et espagnole. Les termes de la phrase peuvent être déplacés à des fins expressives ou stylistiques, et ainsi permettent une focalisation sur un ou plusieurs éléments. Bien que la place du verbe se situe bien souvent en fin de phrase, elle peut être variable, en fonction de l'effet souhaité. Le basque procède également à des ellipses verbales ou à des ellipses de l'auxiliaire verbal. Il convient d'aborder avec les élèves les notions de thème (*mintzagaia*), rhème (*iruzkina*) et d'emphase (*galdegaia*) en veillant à la proximité entre le sujet et le verbe au sein de la phrase.

Grammaire B1

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/noms communs, singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*)
    - Absolutif *(nor)*
    - Ergatif *(nork)*
    - Partitif *(zerik)*
    - Datif *(nori)*
    - Inessif *(non)*
    - Génitif possessif *(noren)*
    - Adlatif *(nora(t)*), non-animé ; Adlatif de direction *(norantz) ;* Adlatif terminatif *(noraino)*
    - Ablatif/élatif *(nondik)*, non-animé
    - Sociatif/comitatif *(norekin)*
    - Génitif locatif *(nongo),* non-animé
    - Motivatif *(norengatik)*
    - Destinatif *(norentzat/norendako)*
    - Instrumental *(zerez)*
  - Déclinaison des noms propres et noms communs animés au singulier, pluriel et indéterminé
    - Inessif *(norengan, -(r)en baitan)*
    - Adlatif *(norengana)*
    - Adlatif de direction *(norenganantz/norantz/norat)*
    - Adlatif terminatif (*norenganaino)*
    - Ablatif *(norengandik)*
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé : *Zer tenoretan?*
- Noms
  - Noms propres et noms communs, *Amaia*, *neska, mediku*, etc.
  - Noms animés et non-animés, *mahai, kadira*, *zaldi,* etc.
  - Noms communs nombrables*, bi etxe, hiru arkatz,* etc. et indénombrables*, maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.
  - Pluriel proche*, euskaldunok*
- Interrogatifs
  - *nor* (*nork, nori, noren, norekin, norengan*, etc.)
  - *zer* (*zerendako, zerk, zertaz, zeri buruz, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik, zertarako*)
  - *non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *nola/nolako(a)*
  - *zenbat* (*zenbatek*)
  - zertan
  - *zerez/zerezko*

- *zein* (*zeinek, zeini…*)
- *zeren aldeko, zeren kontrako, zeri buruzko, zein egunetako,* etc.

– Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis
    - *zerbait, norbait* et *edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor/inor ez et deus/ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
  - Pronoms réfléchis de la troisième personne (*noren + burua* : *ez du bere burua onartzen*).
  - Pronoms réciproques (*Elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif : *elkarrekin joan gara, elkar ikusi dugu, elkarren ondoan jarri gara,* etc.)

– Compléments du nom
  - *noren ; nongo*

– Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel *(-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek, honengana, hauengana, honengan, hauengan,* etc.)
  - Nombres cardinaux (*0-100 ; 0-1.000* et au-delà)
  - Fractions (*hiru laurden, bi heren, bost seiren, hiru hamarren,* etc.)
  - Pourcentage (*ehuneko*)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren*, etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/horrenbeste, hainbat…*).
  - Déterminants distributifs avec suffixe *-na* (*bana, bina, hiruna,* etc.), *bedera, bakoitz*.

– Adjectifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.), épithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*).
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif "*huts*" (*kafe hutsa*)
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi*) et superlatif de supériorité (*-en*).
  - Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila*) et quantifieur + nom + *-(e)ko* (*bi urteko haurra*).
  - Formulation *-arena egin* (*zozoarena egin*)

– Adverbes
  - De lieu (*hemen, hor, han,* etc.)
  - De temps (*atzo, gaur, egun, bihar, lehen, orain, gero, noizean behin, behin,* etc.)
  - De modalité (*ongi, gaizki, poliki,* etc.), gradables (*batere, guziz, izugarri, ikaragarri, biziki,* etc.).
  - Adverbes construits avec une postposition
    - *-(r)ik gabe*
    - précédée du génitif possessif *noren* : *-(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean, -(r)en pare, menpe, orde,* etc.
    - précédée de l'ablatif *nondik* : *-tik kanpo*
    - précédée de l'instrumental *zerez* : *-(e)z gain, bestalde*
    - précédée du datif : *-(r)i esker, -(r)i buruz*
    - exprimant le temps (*hemendik aitzina, handik landa*)
  - Adverbes d'incertitude (*dudarik gabe, agian, noski, bistan dena*)
  - Adverbe distributif avec suffixe *-naka* (*hirunaka joan dira*)
  - Onomatopées et mots expressifs tels que : *plisti-plasta, ttipi-ttapa, bri-brau, kilika, kilimiliklik, tirrit, turrust, farranda, farfala, farfar, farrasta, firri-farra, frist, furfuria, briu-brau, kilika, krask, klask, klisk, kurrinka, tu,* etc.

Groupe verbal

– Caractéristiques
  - Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
  - Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik…*)
  - Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…*)
  - Verbes synthétiques au présent (*ukan, izan, egon, joan, etorri, ibili, jakin, -io*)
  - Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nenbilen*)
  - Accord sujet – prédicat – attribut *(amari goxokia eman diot)*

– Aspect
  - Il existe 3 types de verbes basques
    - 1er type : le radical et le participe perfectif ont la même forme en *–n ;*
    - 2e type : participe suffixé en *-i* sur le radical ;
    - 3e type : participe suffixé en *-tu/-du ;*

- Pour chaque type de verbe, le suffixe prendra différentes formes selon le type de participe et la forme dialectale utilisée : *edaten/ibiltzen, irakurten/irakurtzen, ikusiren/ikusiko*
  - Perfectif (*ibili naiz, ibiltzen nintzen*)
  - Imperfectif (*ibiltzen naiz, ibilitzen nintzen*)
  - Futur (*ibiliko naiz*)
  - Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
  - Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
  - Aspect de la locution verbale : *bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.
  - Locutions verbales : *logale + izan/logaleak + egon ; gose + izan/goseak + egon*

– Mode
- Présent de l'indicatif
  - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili, etorri*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori : zait, zaizkit…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu…*
- Indicatif passé
  - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori : zitzaidan, zitzaizkidan…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
- Expression du potentiel
  - *ahal izan/ukan*
  - *ezin izan/ukan*
  - Forme unipersonnelle *nor* : potentiel présent *naiteke, zaitezke*
  - Forme bipersonnelle *nor-nork* (potentiel présent, COD à l'absolutif *nor : hura/haiek) : dezakegu, ditzakegu*
- Impératif (*Jar! Sar! Mintza zaitez! Har ezazu/itzazu! Erraidazu! Emaiozu! Haugi! Doala! Dagoela!*)
- Conditionnel réel de l'indicatif (*baldin badut/banaiz*)
- Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi, -t(z)eko prest/gogoa/beldurra, -t(z)era utzi, -t(z)eak, t(z)earekin*, locutions verbales *(komeni izan, maite ukan,* etc.*).*

Syntaxe

– Phrase simple
- Phrase de forme affirmative et de forme négative (*Peio agertu da/Peio da agertu ; Peio ez da agertu/Ez da Peio agertu*)
- Phrase de forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!*) et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!*)
- Phrase de type impératif (*Haugi hona! Adi egon!*)
- Phrase de type interrogatif : particules interrogatives (*ote/al*) et suffixe interrogatif (*-a*)
- Phrase de forme exclamative (*Bai handia dela! Ezta pentsatu ere!*)
- Les particules *omen* et *ote*

– Phrase complexe
- Coordination cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere, ez bakarrik ere*), optative (*edo, ala, bertzela*), disjonctive (*baina, baizik, ordea*), distributifs (*bai…bai, ez…ez, batetik…bertzetik*)
- Subordination par la nominalisation : *-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en*
- Propositions subordonnées complétives : *-(e)la*
- Propositions subordonnées interrogatives indirectes : *-(e)n*, *-(e)netz*
- Propositions subordonnées relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa erori zaio*)
- Propositions subordonnées comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat),* comparatif d'inégalité (*baino… -ago, baino gehiago/gutiago*), superlatif *-en(a)*
- Propositions subordonnées conditionnelles réelles (*zurekin baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero*)
- Propositions subordonnées circonstancielles de temps :
  - simultanéité : *-(e)larik*, *-(e)nean, -(e)n guzietan, -(e)n gehienetan, -(e)n bakoitzean, bezain laster*
  - antériorité : *baino lehen, aitzin, -t(z)erakoan*
  - postériorité : *ondotik, eta gero, partizipioa + orduko/baiko*
  - durée : *arte, bitartean, -(e)netik*
- Propositions subordonnées circonstancielles finales : *-t(z)eko, -t(z)era, -t(z)eko xedez*
- Propositions subordonnées circonstancielles causales : *bait-/-(e)lako, dela eta, -t(z)eagatik, denez gero*
- Propositions subordonnées circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué ; *nahiz eta + -(e)n ;* participe *+ -(r)ik ere ;* participe *+ arren*
- Propositions subordonnées circonstancielles de manière : *-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa, -(e)n neurrian, -(e)naren arabera*

- Compétences métalinguistiques
  - Identifier et analyser les constituants de la phrase simple.
  - Reconnaitre le sujet d'un verbe transitif au cas ergatif et celui d'un verbe intransitif au cas absolutif.
  - Identifier et nommer précisément les classes de mots en basque : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom personnel, adverbe, postposition, coordonnant et subordonnant ; *izen, aditz, adjektibo, determinatzaile, izenordain, adberbio, posposizio, juntagailu eta menderagailu.*
  - Connaitre la construction des phrases négatives.
  - Distinguer la phrase non verbale/*simple*/complexe.
  - Connaitre les notions de coordination et subordination.

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde, baita…ere, bederen/behintzat, gainera*
- Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, lehenago, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan, azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik*
- Choix : *bestela, edo, ala*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta)*
- Reformulation : pour expliquer, *alegia, hau da, hots ;* pour corriger, *hobeki erran ;* pour résumer, *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko*

Grammaire C1

Groupe nominal

- Déclinaison
  - Noms propres/noms communs, singulier, pluriel et indéterminé (*mugagabea*) :
    - Absolutif (*nor*)
    - Ergatif *(nork*)
    - Partitif (*zerik*) ; Déclinaison partitive dans les phrases négatives, interrogatives, conditionnelles et affirmatives et sur le nom précédant l'adjectif suffixé au superlatif (*kantu(rik) politena*).
    - Datif (*nori*)
    - Inessif (*non/norengan/-(r)en baitan*) ; modification de sens selon la déclinaison à l'inessif singulier/pluriel des jours de la semaine, (*astelehenean/astelehenetan futbolean ari naiz*)
    - Génitif possessif (*noren*)
    - Génitif locatif (*nongo*) ; distinction entre les 2 génitifs exprimant la situation spatiale et la possession et une différence sémantique (*Elkartearen bilkura eta Elkarteko bilkura*).
    - Adlatif (*nora(t)/norengana)*
    - Adlatif de direction (*norantz, norat buruz, norenganantz*)
    - Ablatif/élatif (*nondik/norengandik*)
    - ~~e~~ Sociatif/comitatif (*norekin*) ; utilisation fautive du sociatif calqué sur le français au lieu du datif, de l'instrumental et de l'ablatif.
    - Adlatif terminatif (*noraino/norenganaino*) ; distinction entre le cas adlatif terminatif *–raino* et la postposition temporelle *arte*.
    - Motivatif (*norengatik*)
    - Destinatif (*norentzat/norendako*) ; utilisation fautive calqué sur le français (**zozo batentzat hartu dut/zozotzat daukat ; *Athletic-entzat da/Athletic-en alde da ; *enetzat, arrazoi du/ene gostuko, ustez, *milesker erantzunarentzat/milesker erantzuteagatik/erantzuna emanik*).
    - Instrumental (*zerez*)
    - Prolatif indéterminé (*nortzat, nortako, laguntzat, gizontako*)
  - Différentes façons d'écrire la date (*azaroaren 8an, osteguna / ostegunean / ostegunarekin, etorriko dira*)
  - Déclinaison des heures à l'indéterminé (*zer tenoretan?) ;* expression de l'heure (*bederatziak irian*)
  - Déclinaison des sigles et des abréviations
  - Présence de l'adjectif pour qualifier un nom commun indénombrable (**gose asko/gose handia*).
  - Connaissance de la déclinaison indéterminée.
- Noms
  - Noms communs et propres
  - Noms communs animés (*neska, mediku,* etc.) et non-animés (*mahai, kadira,* etc.)
  - Noms nombrables (*bi etxe, hiru arkatz,* etc.) et indénombrables (*maitasuna, hotza, gosea, egarria, pena, mina, alaitasuna, tristura, beldurra,* etc.)
  - Pluriel proche (*euskaldunok*)

- Interrogatifs
  - *nor* (*nork, nori, noren, norekin*)
  - *zer* (*zerendako, zerk, zer tenoretan, zer tenoretatik zer tenoretara, zergatik*)
  - *non* (*nongo(a), nora(t), nondik*)
  - *noiz* (*noiztik, noizko, noiz arte*)
  - *nola/nolako(a)*
  - *zenbat* (*zenbatek*)
  - *zertan*
  - *zerez/zerezko*
  - *zein* (*zeinek, zeini, zein egunetako*, etc.)
  - *zeren alde, zeren kontra, zeri buruz*
  - Distinction entre le pronom *zer* qui caractérise un objet ou une personne et *zein* qui implique un choix.
- Pronoms
  - Pronoms personnels (*ni, hi, gu, zu, zuek*)
  - Pronoms démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Pronoms indéfinis :
    - *zerbait* et *norbait* à l'absolutif, ergatif et datif
    - *nehor/inor ez* et *deus/ezer ez* à l'absolutif, ergatif et datif
    - Présence de la particule négative *ez* après les pronoms indéfinis *nehor, nehoiz, deus*, *ezer,* etc.
  - *nornahi/edozein* à l'absolutif, ergatif et datif
  - Pronom réfléchi de la troisième personne : *noren + burua: ez du bere burua onartzen*
  - Pronom réciproque : *Elkar* à l'absolutif, datif, sociatif et génitif (*elkarrekin joan gara, elkar ikusi dugu, elkarren ondoan jarri gara,* etc.)
  - Formes intensives (*nihaur, nihaurk, guhaur, guhaurek, ni neu, bera, bere,* etc.)
  - Suppression des pronoms déclinés au génitif possessif (*Ene lagunak etxean dira/Lagunak etxean ditut),* conjugaison verbale à la forme bipersonnelle intransitive (*Gure xakurra etxetik eskapatu da/Xakurra etxetik eskapatu zaigu*)
  - Distinction entre *haren* et *bere*
- Déterminants
  - Articles définis et indéfinis, singulier et pluriel (*-a/-ak, bat/batzuk*)
  - Démonstratifs (*hau, hori, hura, hauek, horiek, haiek*)
  - Démonstratifs de valeur intensive (*hauxe, horixe*)
  - Nombres cardinaux (*0-100; 0-1.000* et au-delà)
  - Fractions (*hiru laurden, bi heren, bost seiren, hiru hamarren,* etc.).
  - Pourcentage (*ehuneko*)
  - Ordinaux (*lehen, bigarren,* etc.)
  - Unités de mesure (*zentimetro bat, hiru kilo,* etc.)
  - Indéfinis de quantité (*oso, guzi, dena, oro, asko, zenbait, guti, pixka bat, doi bat, hainbertze/horrenbeste, hainbat*...)
  - Déterminants distributifs avec suffixe *-na* (*bana, bina, hiruna*, etc.), *bedera, bakoitz*
  - Expression des unités de mesure (*baso bat ur/ur baso bat* ; *ehun kiloko zakua*)
  - Utilisation correcte des démonstratifs proches, médians et lointains *(azken egun hauetan*)
- Adjectifs qualificatifs
  - Adjectifs qualificatifs (*handi, ttipi, zintzo,* etc.)
  - Epithète (*xakur handia*), attribut (*xakurra handia da*)
  - Adjectifs qualificatifs gradables (*oso, nahiko, izugarri,* etc.)
  - Répétition adjectivale (*ttipi-ttipia, gorri-gorria,* etc.)
  - Adjectif "*huts*" (*kafe hutsa*).
  - Comparatif d'égalité (*bezain*), d'inégalité (*-ago*), excessif (*-egi),* superlatif de supériorité (*-en*)
  - Gradation par suffixation *: Ahalik eta ...-en ; Gero eta ...-ago ; Zenbat eta...-ago, orduan eta...-ago ; Askoz/Anitzez ...-ago ; Are...-ago*
  - Nominalisation + *-(e)ko* (*ileen orrazteko eskuila*), quantifieur + nom + *-(e)ko* (*bi urteko haurra*)
  - Ajout du suffixe *-ko* aux cas de déclinaisons adlatif et sociatif (*eskolarako bidea, lagunarekiko errespetua*)
  - Adjectifs à partir du participe (*etxe alokatuan egon ziren)*
  - L'adjectif placé après le nom dans le syntagme nominal (**sozial arazoak/arazo sozialak*)
  - Distinction entre *bera* et *berdina*
  - Distinction entre l'article singulier *–a* et l'ordinal *bat* ; en tant que prédicat (*Mikel ergela da)*
  - Distinction entre *berri* et *beste*
- Adverbes
  - De lieu (*hemen, hor, han,* etc.) ; *hurbil, urrun, gertu, huilan,* etc.
  - De temps (*atzo, gaur/egun, bihar, lehen, orain, gero, noizean behin, behin,* etc.)
  - De modalité (*ongi, gaizki, poliki, edonola/nehola, nolabait, lasterka, ortutsik, orobat,* etc.)
  - Gradables (*batere, guziz, izugarri, ikaragarri, oraintsu/oraintxe, hala/halaxe, beransko/berantesko,* etc.)
  - D'opinion (*menturaz, ene aburuz, apika, ene ustez, haren iritziz, dudarik gabe, noski, badirudi,* etc.)

- Adverbes construits avec une postposition :
  - *-(r)ik gabe*
  - précédée du génitif possessif *noren* : *-(r)en gainean, azpian, aitzinean, gibelean, barnean, -(r)en pare, menpe, orde,* etc.
  - précédée de l'ablatif *nondik : -tik kanpo*
  - précédée de l'instrumental *zerez* : *-(e)z gain, bestalde*
  - exprimant le temps (*hemendik aitzina, handik landa*)
  - précédée du participe (*hori erran beharrean*)
  - précédée du datif : *-(ri) esker, buruz, so, kanpoari so zagon*
- *Gero* à valeur d'intensité (*Bero da gero!*)
- Distinction entre *badu* et *duela*

Groupe verbal

– Caractéristiques
- Verbes transitifs (*edan dut*) et intransitifs (*mintzatu naiz*)
- Verbes conjugués et non-conjugués (*etortzea, egiteko, eramanik, ikusirik*)
- Verbes périphrastiques (*joan naiz, egin dut…)*
- Verbes synthétiques (*ukan, izan, egon, joan, etorri, jakin, -io, ibili, erabili, eraman, ekarri,* etc.)
- Accord sujet – prédicat – attribut (*amari goxokia eman diot*)
- Utilisation des verbes synthétiques *izan* et *ukan* et *eduki* et *egon*

– Aspect
- Perfectif (*ibili naiz, ibili nintzen*)
- Imperfectif (*ibiltzen naiz, ibiltzen nintzen*)
- Futur (*ibiliko naiz*)
- Présent momentané (*ibiltzen ari naiz*)
- Passé momentané (*ibiltzen ari nintzen*)
- Aspect de la locution verbale (*bizi izan, behar izan/ukan, balio ukan, ahal izan/ukan, ezin izan/ukan,* etc.)
- Verbes synthétiques au passé (*nentorren, nekien*)
- Locutions verbales (*logale + izan/logaleak + egon ; gose + izan/goseak + egon*)
- Utilisation de la particule *Izan* pour exprimer l'aspect perfectif (*frankotan entzun izan dut*)
- Participe parfait (*ikusia zintudan, errana nizun*)
- Nominalisation à valeur de futur, *-t(z)ekoa izan* (*etzi sartzekoa naiz*)
- Présent perfectif + *ohi (joan ohi da)*
- Passé imperfectif + *ohi (joan ohi zen)*

– Mode
- Présent de l'indicatif
  - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili, etorri, etzan (datza)*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu (3.pertsona), iraun*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori : zait, zaizkit…*, conjuguées à toutes les personnes *(natzaizu, zatzaizkit*), verbe synthétique *jario (dariola)*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diot, didazu, deritzozu*
- Indicatif passé
  - Formes unipersonnelles *nor : izan, joan, etorri, egon, ibili*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork : ukan, jakin, eduki, eraman, *io, ekarri, iruditu*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori : zitzaidan, zitzaizkidan…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *nion, nizkion…*
- Potentiel (présent, éventuel, passé)
  - Formes unipersonnelles *nor : ninteke, liteke, nintekeen…*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori* : *nakioke, nenkioke, nenkiokeen…*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* : *dezakegu, genezake, genezakeen…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diezaioket, niezaioke, niezaiokeen…*
- Impératif : *gaitzak, gaitzazu, (d)iezazkiguzu…*
- Conditionnel (conséquence réelle et irréelle)
  - Formes unipersonnelles *nor présent et passé : joaten banintz, nintzateke, nintzatekeen…*
  - Formes bipersonnelles *nor-nori* présent et passé : *gustatuko balitzait, litzaidake, zitzaidakeen…*
  - Formes bipersonnelles *nor-nork* présent et passé : *ikusi bagintuzu, gintuzkezu, gintuzkezun…*
  - Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* présent et passé : *ebaki banizkio, nizkioke, nizkiokeen…*
  - Les auxiliaires **edin* et **ezan* peuvent être employés pour exprimer le conditionnel : *etor baledi, egin baleza*
- Nominalisation du verbe : *-t(z)ea espero, -t(z)ea ahantzi, -t(z)eko prest/gogoa/beldurra, -t(z)era utzi, -t(z)eak, -t(z)earekin, egitetik gelditu*
- Subjonctif présent et passé
  - Formes unipersonnelles *nor : nadin, nendin…*

- Formes bipersonnelles *nor-nori* : *dakion, zekion…*
- Formes bipersonnelles *nor-nork : dezadan, nezan, ditzadan, nitzan…*
- Formes tripersonnelles *nor-nori-nork* : *diezaiozun, zeniezaion…*

- Locutions verbales: *uste, komeni izan/ukan; balio ukan; haserre izan*
- Verbes factitifs : *arazi*, à valeur causative
- Expression de l'impersonnel en basque avec la 3e personne du singulier ou du pluriel (*erraten dute/da*)
- Absence de présent historique et de futur historique
- Conjugaison des auxiliaires verbaux à la forme allocutive tutoyée, vouvoyée, chuintée, (*toka/noka, züka, zuka, xuka*)
- Initiation aux formes verbales dialectales (*dazko, deitzo, diozka*, *diotet*, etc.)

Syntaxe

- Phrase simple
  - Type interrogatif (*Nor agertu da?/Nor da agertu?),* particules interrogatives (*ote/al*) et suffixe interrogatif (*-a*)
  - Forme affirmative et forme négative (*Peio agertu da/ Peio da agertu ; Peio ez da agertu/ Ez da Peio agertu*)
  - Forme exclamative introduite par un pronom interrogatif (*Zer/zein handia den! Nolako besoa duen! Zenbat lagun ez duen!)* et introduite par un démonstratif (*Hau beroa!)*
  - Type impératif (*Haugi hona! Adi egon!)*
  - Particules *omen*, *ote* et *bide*
  - Formules permettant d'exprimer la satisfaction (*eskerrak jin zarela/baitzara*)
  - Utilisation du préfixe *–ba* dans les phrases affirmatives
- Phrase complexe
  - Coordination
    - Cumulative (*eta, ere baita ere, ezta ere, ez bakarrik ere, ez ezik*)
    - Optative (*edo, ala, bertzela, zein, nahiz*); distinction entre *ala* et *edo*
    - Disjonctive (*baina, baizik, ordea*), distributifs (*bai…bai, ez…ez, batetik…bertzetik*)
    - Correction grammaticale dans les phrases cumulatives (**taloa jan dut xingarra baita ere/taloa jan dut baita xingarra ere*)
  - Subordination
    - Par la nominalisation : *-t(z)ea, -t(z)eak, -t(z)eko, -t(z)en* ; nominalisation à l'ablatif ou à l'inessif avec les verbes tels que *utzi, behartu,* etc. (*behartu naute egitera/egiten*).
    - Complétives : *-(e)la, -(e)nik*
    - Interrogatives indirectes *-(e)n, -(e)netz*
    - Relatives avec postcédant décliné à l'absolutif, ergatif, datif et génitif possessif, etc. (*Jatekoa erosten duen mutikoari sosa sakelatik erori zaio)*
    - Relatives détachées explicatives construites avec les pronoms *zein* et *non*
    - Relatives construites avec le subordonnant relatif *bait-* (*gizon hori, plazan ikusten baitugu, prestua da*)
    - Relatives apposées (*mendiak, urrunerat ageri direnak, elurrez estaliak dira*)
    - Relatives déterminatives *(joan den astean ikusi genuen xakur xuria galdua zen*)
    - Comparatives : comparatif d'égalité (*bezala, bezain, bezainbat, adina)*, comparatif d'inégalité (*baino… -ago, baino gehiago/gutiago*), superlatif (*-en(a)) ;* Distinction des comparatifs d'égalité *bezain/bezainbat* et *bezalakoa/bezala*.
    - Conditionnelles réelles (*zurekin izateko baldin bada, joanen naiz, nahi izanez gero*), distinguer présent et passé des verbes conjugués au conditionnel
    - Circonstancielles de temps :
      - simultanéité : *-(e)larik, -(e)nean, -(e)n guzietan, -(e)n gehienetan, -(e)n bakoitzean, bezain laster*
      - immédiateté (*orduko, baiko, -eko*)
      - antériorité : *baino lehen, aitzin, -t(z)erakoan*
      - postériorité *: ondotik, eta gero, partizipioa + orduko/baiko*
      - durée *: arte, bitartean, -(e)netik, -(e)nez geroztik*
    - Circonstancielles finales : *-t(z)eko/-t(z)era, -t(z)eko xedez, -t(z)earren ;* subjonctives (*lasai egon zaitezen, musika ezarri dut*)
    - Circonstancielles causales : *bait-/-(e)lako, dela eta, -t(z)eagatik, denez gero, -(e)la medio/kausa*
    - Consécutives : *hain da, hain/hainbertze…ezen/non… bait-/-(e)n*
    - Circonstancielles concessives : *nahiz eta* + verbe non conjugué *nahiz eta + -(e)n*, participe + *-(r)ik ere*, participe + *arren, -(e)n arren, ba- ere, -agatik*
    - Circonstancielles de manière : *-(e)n bezala/-(e)n bezalakoa, -(e)n neurrian, -(e)naren arabera, -(e)n aldetik, -(e)n gisan, ahala*
    - Distinction entre le suffixe complétif et le suffixe relatif déterminé (*Joanak bazuen lagun bat herriko langilea *zela/zena*).
    - Distinction entre *duenez* (propositions circonstancielles de manière) *et duenetz* (interrogatives indirectes)

Quelques caractéristiques de la morphologie nominale et verbale du dialecte souletin

- Absence de l'article en attribut du sujet (*gure ama gazte da)*
- Marque casuelle *-(r)ik* pour l'ablatif (*maulerik horra nüzü*) et *-(a)lat* pour l'adlatif (*Eskolalat joan züzün)*
- Marque du pluriel en *-(t)z* des auxiliaires conjugués aux formes bipersonnelles intransitives *nor-nori* et tripersonnelles transitives *nor-nori-nork* (*deitzogü, zeitzo,* etc.)
- Participe construit en *-(r)ik* comme dans *sartürik nüzu, jinik zen,* etc.

Connecteurs

- Addition : *eta, ere, bestalde, baita…ere, bederen/behintzat, gainera, horrez gain, are gehiago, gehiago dena, era berean, molde berean, honekin batera, halaber, erran bezala, ildo beretik*
- Opposition : *baina, ordea, aldiz, alta, bizkitartean, dena den, hala ere, berriz, alabaina, hala eta guztiz ere, halarik ere, erranak erran, haatik, bitartean, ostera, dena den, aitzitik*
- Temps : *goizean, arratsaldean, orduan, gero, lehenago, ondotik, behin batean, (gaur)egun, halako batean, oraingoan, azkenean, bitartean, handik aitzina, bizkitartean, geroztik*
- Choix : *bestela, edo, ala, gainontzean/gaineratekoan*
- Logique : *lehenik, ondotik, alde batetik bestetik, jarraitzeko, segitzeko, azkenik, halaber, gisa berean, hatsarrean, hastapenean*
- Exemple : *adibidez, konparazione, eman dezagun, alabaina, hala nola, zehazki, bereziki*
- Conséquence : *beraz, horrela, bada, horregatik, hortaz, hau dela eta, horren ondorioz*
- Cause : *izan ere, zeren (eta), ezen, horregatik*
- Reformulation : pour expliquer, *alegia, hau da, hots ;* pour corriger, *hobeki erran, barka, zer diot? ;* pour résumer, *ondorioz, azken batean, laburbiltzeko, nolanahi ere.*

Programme de breton pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Les langues celtiques
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Le breton, une des langues de France
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Variation linguistique et variété culturelle
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
6e	A1	A1+
5e	A1+	A2
4e	A1+	A2+
3e	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Enseignement bilingue
6e	A1	A2+

Au collège, le breton est enseigné sous deux formes : d'une part, sous la forme d'une initiation facultative commencée en 6e et poursuivie en enseignement facultatif ou en deuxième langue vivante au cycle 4 et, d'autre part, en filière bilingue dans la continuité de l'enseignement du 1er degré.

En 6e, l'initiation consiste en la découverte d'une nouvelle discipline, pour certains dans la continuité d'un contact familial ou scolaire (école primaire), le breton faisant alors partie de leur environnement social. Pour d'autres élèves, il s'agit d'un premier contact « sensible » avec la langue. En lien avec les axes culturels, les élèves découvrent progressivement les premières règles simples de fonctionnement de la langue. Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau permettant d'accéder au sens. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves (voir le focus en fin de document). La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

L'enseignement de 6e de la filière bilingue est un approfondissement et l'aboutissement du cycle 3 entamé dans le premier degré. Les élèves ont déjà acquis de solides bases qui leur permettront d'atteindre le niveau A2+. En lien avec les axes culturels et à travers des scénarios actionnels, les élèves consolident par des activités langagières les compétences pour décrire leurs projets et leur environnement de façon simple et s'inscrire dans sa culture. Afin d'accompagner la progression des élèves issus du parcours bilingue, les repères linguistiques seront adaptés à leur niveau de compétence.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Qu'ils soient réels ou imaginaires, certains personnages sont connus de tous en Bretagne et marquent de leur empreinte l'imaginaire collectif, l'histoire et la société actuelle : mieux les connaitre pour mieux se connaitre.
Le travail sur cet axe consiste à faire s'exprimer les élèves sur eux-mêmes et sur autrui.

Objets d'étude possibles

- L'identité des élèves
- La découverte d'autrui
- La découverte de personnalités bretonnes

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

L'évolution de la vie quotidienne est un objet culturel en soi, support d'explorations et d'étonnements, permettant la découverte de pratiques anciennes, mais aussi de leur transmission, transformation, revitalisation ou création.

On peut interroger le jeu comme pratique du quotidien développant les relations sociales, la connaissance de soi et des autres, l'expression de sa culture en lien avec le passé ou la projection vers l'avenir, l'acceptation de règles et l'élaboration de stratégies, le partage d'émotions.

Objets d'étude possibles

- Les jeux traditionnels
- Les jeux de société
- Le théâtre

Axe 3. Pays et paysages

La Bretagne a connu de multiples évolutions au cours des siècles passés et dans de nombreux domaines (linguistique, ethnologique, géographique, etc.), évolutions qui se sont inscrites et s'inscrivent encore dans leurs pays et paysages. Les connaitre, savoir les repérer et les interpréter permet aux élèves de mieux comprendre leur environnement actuel et d'anticiper les évolutions à venir.

Objets d'étude possibles

- L'évolution des territoires linguistiques
- L'évolution des modes vestimentaires
- Armor – Argoat ; ville – campagne

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Les répertoires chantés et contés en breton sont nombreux, variés et riches. Ils ont été transmis sur plusieurs siècles et évoluent avec la société qui les porte. Ils nourrissent une littérature orale qui n'exclut pas des formes de circularité avec la littérature écrite ; ils ont la particularité d'être une littérature sociale fondée sur l'expérience partagée entre chanteurs/conteurs et auditeurs, et de valoriser un art de la diction et de la mémoire.

Objets d'étude possibles

- Littérature orale et société
- L'art de conter
- Les personnages de contes et légendes

Axe 5. Arts et expression des sentiments

L'art suscite des sentiments et permet leur expression. La langue est un vecteur pour les comprendre et les partager, pour mettre en mots ces ressentis. Si les sentiments sont universels, les productions artistiques liées à la Bretagne en ont mis certains plus en lumière que d'autres, s'appuyant sur l'environnement et les paysages naturels, le passé celtique ou encore le fond culturel religieux.

Objets d'étude possibles

- Les émotions d'autrui et nos propres émotions à travers l'art
- L'expression artistique de l'identité bretonne
- La peur, le dramatique et le tragique

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En cours d'initiation en 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots dans le flux de la parole. Si au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année, les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.) et accessibles linguistiquement.

Pour les élèves de la filière bilingue, on choisit des supports adaptés à leur niveau et à leurs attentes.

L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Les élèves peuvent comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et des instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A2+
Les élèves peuvent repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices visuels et sonores (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les mots transparents pour comprendre un mot nouveau ou le reconnaitre aisément. – S'appuyer sur l'alternance des voix pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de l'émotion portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition)	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur le contexte de travail pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – Préparer l'écoute d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des articulations logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs spatiotemporels pour identifier la progression globale de la trame narrative – Confronter ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de l'opinion, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de distinguer une information principale et des digressions

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples, mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Les élèves peuvent utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de leur environnement familier, exprimer leurs gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A2+

Les élèves peuvent présenter ou décrire des aspects de leur environnement quotidien, tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Ils peuvent donner des explications pour justifier pourquoi une chose leur plaît ou leur déplaît, et indiquer leurs préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies	**Des stratégies** – **À l'oral**

– **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	• Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et/ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Yann eo, bras eo, bihan-tre eo.* *Brav eo ar vro. Gwez a zo amañ.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant leur nom, leur âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Me zo Yann ma anv ; Daouzek vloaz am eus ; Me zo o chom e Brest ; Me zo mab/merc'h Yann ha Mari ; Daou vreur am eus ; Ne'm eus c'hoar ebet ;* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ar roue Marc'h eo e anv. Eus Plomarc'h eo, e-kichen Douarnenez. Ur marc'h en deus. Morvarc'h eo anv e varc'h.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *E-kichen ar skol emañ ar post. Etre an iliz hag ar vered emañ an ti-kêr.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Mont a rin da Vrest d'an 10 a viz Du.* – Exprimer simplement leurs **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Ober a ran sport. C'hoari a ran football. Me 'blij din an dilhad sport. Me 'gav mat kig-ha-farz. Ne gavan ket mat Coca.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant ***quelques connecteurs logiques et chronologiques*** : • ajouter un élément : *ha/hag* • illustrer : *evel* + nom • exprimer une opposition : *met* • exprimer la cause par juxtaposition : *n'emañ ket amañ ; klañv eo* • exprimer la conséquence : *neuze* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *C'hoant 'm eus da vont da Gemper warc'hoazh.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Breudeur ha c'hoarezed am eus. Me am eus tri breur ha div c'hoar.* *Va zad a zo mañsoner, va mamm a zo kelennerezh e-barzh ur skolaj.* *Bras-tre eo an ti-mañ.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Me zo Yann ma anv / Ma anv zo Yann ; Daouzek vloaz am eus/on ; Me zo o chom e Brest ; Deus Brest on ; Me zo mab/ merc'h Yann ha Mari ; Daou vreur am eus ; Ne'm eus c'hoar ebet ; Ne'm eus na breur na c'hoar.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Ur wech e oa, ur wech ne oa ket, met ur wech e oa memes tra, ur roue anvet Marc'h. Plijout a ra dezhañ chaseal war e varc'h. Morvarc'h 'vez graet anezhañ, marc'h ar mor. Ur marc'h brav meurbet eo Morvarc'h.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Emañ ar skolaj e-kreiz ar bourk, a-dreñv sal ar gouelioù hag e-kichen ar vered.* *Nepell ouzh an iliz e c'heller gwelout ur c'halvar brav-eston.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *Me 'yelo d'ar fest-noz a-benn disadorn, met disul e chomin er gêr.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Plijout a ra din/dezhañ/dezhi…* *Gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti lenn evit sellet ouzh an tele.* *Kalz gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti pesked evit kig. Met kig a zo mat din ivez !* – Exprimer son **opinion** de manière simple, mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. *Ne soñj ket din emañ ar wirionez ganit.* *Da va soñj e vefe gwelloc'h chom er gêr, re a c'hlav a zo.* *Hervezon, eo poazh ar c'hig, gellout a reomp debriñ.*

– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Marteze / sur a-walc'h / posupl eo*	– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. *Da gentañ eo ret echuiñ gant al labour.* *Da c'houde e c'hellimp c'hoari.* *Brav eo met ker eo ivez !* *Ne brenin ket anezhañ peogwir eo re vras evidon.* *Neuze, ne brenin netra !* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** *C'hoant am eus mont da Vrest warc'hoazh, ezhomm am eus prenañ dilhad nevez.* *Ret e vo din neuze kemer an oto, kalz buanoc'h hag aesoc'h e vo.* *Ma teuan a-benn da echuiñ va labour abred a-walc'h ez in da veajiñ e-pad ar vakañsoù.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Ma peus ket ezhomm ac'hanon ken, marteze ez in d'ar gêr bremañ.* *Mont a rin d'ar gêr bremañ, n'am eus netra d'ober.*

Interaction orale et écrite, médiation

Les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs. Le travail sur la médiation est d'autant plus important que la langue est enseignée dans un contexte plurilingue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Les élèves peuvent interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Ils peuvent répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Ils peuvent utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Ils peuvent transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A2+

Les élèves peuvent interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Ils peuvent faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; ils peuvent poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Ils peuvent transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou leur incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis,** mais utilisés avec à-propos ; – répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension ;

– S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	– anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos ; – demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications ; – **répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre ; – **compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Piv out/oc'h ? Pe anv out/oc'h ? Eus pelec'h out/oc'h ? Penaos eo an amzer ? Pelec'h emaout/emaoc'h o chom ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. – *Gwelloc'h eo…* *Deus / Deuit amañ, mar plij ! Lavar(it) adarre, mar plij ! Ro(it) an dra-se din, mar plij.* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée**. *Mont a ra mat ? - Ya,* disteñget *!; - Mat* ar *jeu ?* – Arabat *klemm.* – **Demander l'autorisation.** *Gallout a ran / Bez' 'c'hellan mont d'ar privezioù ? ;* *Droad 'm eus da skrivañ e ruz ?* – Faire part très simplement de leur **accord** ou de leur **désaccord**. *Mat eo din ! Kontant on d'ober an dra-se !* *Ne'm eus ket c'hoant d'ober an dra-se !* – **Épeler** des mots. *Setu penaos e vez skrivet :…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Lavar(it) adarre, mar plij ! Penaos 'vez skrivet ? Penaos 'vez lavaret ? Petra 'sinifi ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Demat dit/deoc'h ! / Salud dit/deoc'h ! Kenavo ; Trugarez dit/deoc'h ; Eskuz(it) ac'hanon !* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Gortoz(it) 'ta ! Ur pennadig, mar plij ! Diwall(it) !* – Utiliser des verbes de **perception**. *Selaou(it) ! Sell(it) !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *War ar bajenn-mañ emañ ; amañ / aze.* – Exprimer des **besoins élémentaires.** *Riv 'm eus ; Tomm eo din ; Klañv on ; Naon / sec'hed 'm eus.* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Da 9 eur emañ ar pezh-c'hoari. 5 euro eo evit mont e-barzh.*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Pelec'h emañ Landeda ?* *Pegoulz out/oc'h ganet ?* *Pet eur eo ?* *Peseurt sport a rez/rit ?* *Plijout a ra dit/deoc'h lenn ? Perak ?* *Da bet eur e savez/-it ? Da bet eur ez ez/it da gousket ?* *Penaos e teuez/teuit d'ar skol ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Piv zo kontant da lenn ? — Me ! ;* *Dont a ri d'an daolenn ? — Ya, laouen ! ;* *Sikour(it) ac'hanon, mar plij ! – Ya, evel-just !* – **Mobiliser l'expression** simple, mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Ya, mat eo din, kemer ur madig all.* *Me zo akord ganit/ganeoc'h !* *Ya, gwir peus da vont da c'hoari.* *N'eus ket urzh/droad d'ober an dra-se ; Arabat ober an dra-se ; Difennet eo ober an dra-se.* *Ret e vo dit chom er gêr hiziv.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Me 'zo a-du ganit !* *Ar wirionez a zo ganit !* *N'on ket akord ganit/ganeoc'h !* *N'on ket a-du tamm ebet ganit !* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Petra 'peus lavaret ?* *Ha tu 'zo deoc'h adlavarout mar plij ?* *Ne gomprenan ket ac'hanoc'h, petra 'fell deoc'h lavarout ?* *Komz(it) goustatoc'h, mar plij ! Me 'm eus ezhomm sikour !* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Devezh mat dit/deoc'h !* *Penaos 'mañ ar bed ganeoc'h ?* *Trugarez deoc'h ; Mersi deoc'h ;* *Noz/nozvezh vat dit/deoc'h ; Me 'zo 'vont bremañ ;* *Kenavo ar c'hentañ ;* *Ho trugarekaat ; Va digarezit !*

	A galon ganeoc'h. – **Relancer** par une large gamme de questions. *Lavar en-dro mar plij ganit ;* *Petra 'peus lavaret ?* *Petra 'fell dit lavaret ?* *Ne gomprenan ket mat, petra 'sinifi… ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Da gentañ tout ; Er penn kentañ tout… ;* *Evit kregiñ… ; Da c'houde… ; Evit echuiñ…* *Arabat ankounac'haat… ; Dreist-holl… ;* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Karout a ran… ; Me a blij din (kalz)… ;* *Fromet on bet… ;* *Brav-eston eo an daolenn en deus livet ; Dreist eo ar mennozh-se ! Ur plas dibab eo hemañ !* *Bravoc'h-bravañ e teu ar wezenn-mañ da vezañ ;* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *Livet e oa bet an daolenn-se e 1861 gant Yan' Dargent.* *Al livour, genidik eus Sant-Servez, a oa mignon da Fañch an Uhel, anavezet mat peogwir en doa embannet kontadennoù poblek.* *Taolenn vrudetañ Yan' Dargent a zo, a dra sur, "Kannerezed-noz".*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue ait besoin d'être explicité à ce niveau.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1

On apporte une attention particulière :

– à la distinction pertinente de prononciation entre les graphies <c'h>, mutation de <k> (ex. *ar c'hazh, ar C'hozh*) ou mutation de <g> (ex. *e c'henoù, da c'hortoz, ma c'houlenn*) ;

– aux phénomènes de neutralisation finale et finale absolue ainsi qu'aux enchainements ou chaines prosodiques : *ar vag* [ar 'va:k], *ar vag vras* [ar vag 'vra:s], *ar vag all* [ar va 'gal], *ar vag vras all* [ar vag vra 'zal]…

– à l'adoucissement à l'intervocalique : *mat eo* ['ma:d e], *pet eur eo ?* ['pe:d oer e], *ret eo* ['re:d e], *Soazig eo*…

– à l'accent tonique sur l'avant-dernière syllabe en KLT, sauf exceptions : *kenavo, abred, dilun, dimeurzh ha dimerc'her, disadorn ha disul, diouzhtu, eben, fenoz, kreisteiz, hanternoz, raktal, zoken*…

A2+

On apporte une attention particulière :

– à l'opposition de longueur : *sall* et *sal* [sal] / [sa:l], *kann* et *kan* [kan] / [ka:n], *prenet* ['pre:nɛd/t] / *prennet* ['prɛn:ɛd/t] ; d'aperture : *ker* et *kêr* [ke:r] / [kɛ:r], *re* [re(:)] / *rae* [rɛ:], etc.

- à la réalisation des voyelles nasales, notamment celles qu'on écrit <eñ>, <iñ>, <euñ>, <uñ> (ex. *eñ, deñved, heñvel, kleñved, kreñv, fiñval, riñset, bleuñv, pluñv, puñs*, etc.)
- à l'accent de groupe (KLT principalement) : *un ti, daou di, ur c'hozh ti, re vras* [ˈre vras], mais *re(où) vras* [re ˈvra:s], etc.
- à l'intonation interrogative, interronégative, interrogative de surprise (ex. *petra zo ? N'eo ket gwir ? Petra neuze ?)*

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La famille**

A1 *Ar familh, bevañ/bezañ o chom gant…, an tad, ar vamm, ar breur, ar c'hoar, ar verc'h, ar mab, ar vamm-gozh, an tad-kozh,* etc. (et pluriel)

A2+ *Al lezvamm, al lestad, al lezzvreur, al lezc'hoar, an eontr, ar voereb, ar c'henderv, ar geniterv,* etc. (et pluriel)

- **Les pays proches et aires géographiques**

A1 *Breizh, Breizh-Izel/Uhel, Breton(ez) on/eo, ar Frañs, Frañsez on/eo, Bro-Leon, Leonad(ez) on/eo, Bro-Dreger, Tregeriad(ez) on/eo, Bro-Gernev, Kernevad(ez) on/eo, Bro-Wened, Gwenedour(ez),* etc.

A2+ *Bro-Saoz, ar Spagn, an Itali, an Almagn, an Europ,* etc.

- **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *Ar mor, an aod, an inizi, ar menezioù (Menez Are, ar Menez du), ar c'hoajoù,* etc.

A2+ *An Arvor, an tevennoù, an Argoad, ar gwez, ar parkeier, ar prajeier,* etc.

- **L'apparence**

A1 *Bras/bihan, yaouank/kozh, farsus, blev hir/berr/melen, du,* etc.

A2+ *Bras/bihan-tre, divalav, moan, diouzh ar c'hiz,* etc.

- **Le caractère**

A1 *Farsus, plijus, jentil, drouk, chik, sirius, torr-penn, ekstra,* etc.

A2+ *Lent, dichek, eeun, kasaus, fallakr,* etc.

- **Les vêtements de base**

A1 *Ar bragoù/bragez, ar roched/an hiviz, ar stammenn, ar sae, an T-cheurt, al loeroù, ar vantell, ar chupenn, ar botoù,* etc.

A2+ *Ar vrozh, an tok, ar skerb, ar boned, ar manegoù,* etc.

- **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *Ar penn, ar bizaj, ar blev, ar fri, ar genoù, an daoulagad, an diskouarn,* etc.

A2+ *An divrec'h, an daouarn, an divesker/divhar, an treid, ar c'hein, ar chouk, ar c'hof, an daoulin,* etc.

- **Les métiers génériques**

A1 *Ar medisin/vedisinez, an iñfirmier(ez), ar c'helenner/gelennerez, ar sekretour(ez), ar skolaer(ez), ar bouloñjer/vouloñjerez, ar c'heginer/geginerez, al labourer(ez)-douar, ar mekanisian/vekanisianez, ar c'homedian/gomedianez,* etc.

A2+ *Paotr/plac'h al lizhiri/an tan, an archer/archerez, ar munuzer/vunuzerez, ar c'higer/gigerez, ar skrivagner(ez), an toer/doerez, ar mañsoner/vañsonerez, an arzour/arzourez, ar skiantour(ez),* etc.

- **Certains animaux**

A1 *Ar c'hi, ar c'hazh, al lapin, al labous, al logodenn, al loen-kezeg, ar vuoc'h, an azen, ar pemoc'h, ar yar,* etc.

A2+ *Ar chas, ar c'hizhier, al lapined, al laboused, al logod, ar c'hezeg, ar saout, an azened, ar moc'h, ar yer, ar bleiz(i), ar pesk(ed), an naer(ed), al leon(ed), ar gevnidenn/c'hevnid,* etc.

- **Les habitudes, le quotidien**

A1 ***S****evel (abred/diwezhat), en em walc'hiñ, dijuniñ, debriñ, mont d'ar skol, c'hoari, labourat, mont da gousket,* etc.

A2+ *Frotañ an dent, gwalc'hiñ an daouarn, pourmen ar c'hi, sikour ar breur/c'hoar, mont d'ober komisionoù,* etc.

- **L'habitat, la maison**

A1 *An ti, an apartamant, ar gambr, ar gegin, ar sal-dour,* etc.

A2+ *Ar c'hav, ar skalieroù, an doenn, ar prenestr, an nor, ar pezh, ar privezioù,* etc.

– **Le jeu et leurs consignes**

A1 *Ar c'hoarier(ez), aes/diaes, dit da c'hoari, taoler an diñs, ur wech c'hoazh, komañs, an daol-c'hoari, ar c'hartoù, gounezet/kollet 'm eus*, etc.

A2+ *N'eus ket urzh/droad zo d'ober an dra-se, ar pezh, ar chetouer, ar barti,* etc.

– **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 *Dijuniñ, lein, merenn, koan, kig, legumaj, pesked, frouezh, fromaj,* etc.

A2+ *Kig-ha-farz, farz-forn, patatez, yod-kerc'h, vioù fritet, avaloù, per,* etc.

– **Les loisirs et les sports**

A1 ***Lieux*** de loisirs (*ar sinema, ar poull-neuñv, ar sal-sport, an dachenn foot/basket/rugby, an ale vouloù*, etc.), ***activités*** (*c'hoari gant c'hoarioù video, sellet ouzh an tele, lenn, selaou muzik, c'hoari foot/basket/rugby, dañsal, neuñv, mont war velo/varc'h, c'hoari pezh,* etc.)

A2+ ***Lieux*** de loisirs *(an teatr)*, ***activités*** (*redek, bale, tresañ, livañ, ober labour dorn,* etc.)

– **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *Nedeleg, profoù, deiz kentañ ar bloaz, ar gouelioù, an deiz-ha-bloaz,* etc.

A2+ *Pask, vioù chokolad, kouign ar rouanez, krampouezh, ar gouelioù-berz,* etc.

– **Les contes et légendes**

A1 *Korrigan(ez)ed/Kornandon(ez)ed ; ar wrac'h/sorserez ; ur wech e oa, ur wech ne oa ket, ur wech e oa bepred ; anv zo eus/diwar-benn* (présent de narration), etc.

A2+ *Kontadennoù, mojennoù, an Ankoù, an Anaon, an teuzed, ar bugel-noz,* etc.

– **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *Laouen, trist, pegen trist/laouen ! fuloret, drouk ennor, souezhet, kaout aon rak,* etc.

A2+ *Dipitet, diskourajet, stad/lorc'h ennor, fier,* etc.

– **Compter**

A1 jusqu'à 31.

A2+ jusqu'à 100.

– **Exprimer l'heure**

A1 Les ***heures*** entières, demi-heures et quarts d'heure.

A2+ Les heures et les minutes.

Grammaire A1 / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+.

Le verbe : premières conjugaisons

– Le présent de l'indicatif de quelques verbes courants (1S, 2S, 3S)
  - conjugaison auxiliée ;
  - conjugaison personnelle ;
  - conjugaison impersonnelle ;
  - conjugaison prépositionnelle (*plijout da, gwelloc'h gant*).
– Le futur de l'indicatif
  - conjugaison auxiliée ;
  - (A2+) conjugaison personnelle ;
  - (A2+) conjugaison impersonnelle.
– L'impératif : reconnaitre quelques formes courantes (à l'aide notamment des consignes de classe : *Savit en ho sav ! Deuit d'an daolenn ! Kemerit ho levrioù ! Roit peoc'h ! Sellit amañ ! Selaouit !*
– Les temps du passé : reconnaitre quelques marques verbales simples des temps du passé : *e oa*, *ur wech e oa*…

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

– Identifier le GN sujet du verbe.
– Repérer la place de l'adjectif épithète dans un GN.
– Identifier les trois articles définis (*an, al, ar*) ; Identifier les trois articles indéfinis (*un, ul, ur*) et le marquage Ø du pluriel.

- Utiliser le déterminant possessif : *ma/e/he* et faire les mutations adoucissantes et spirantes (*ma zad, ma mamm, e dad, e vamm, he zad, he mamm*).
- Utiliser le marquage Ø devant certains noms de pays (*Breizh (izel/uhel), Bro-Saoz*).
- Repérer le genre de noms courants et faire la mutation adoucissante (*an tad/ar vamm*) et les formes du pluriel (*breudeur, c'hoarezed, chas, profoù, daoulagad…*).
- Utiliser le suffixe *-ez* pour dériver un nom de métier : *ma c'helennerez.*
- (A2+) Repérer les compléments de noms et leur construction : *Paotr/plac'h al lizhiri/an tan, anv e varc'h.*

Les pronoms et les prépositions

- Utiliser les pronoms personnels sujets (*Me, te, eñ/hi*).
- Utiliser les prépositions *da* et *gant* dans des emplois courants (*Me 'blij din, gwelloc'h eo ganin)*, sans systématisation de la règle (1S, 2S, 3S).
- Reconnaitre quelques pronoms interrogatifs appris de manière intégrée : *Piv out ? Pe anv out ? Pe oad out ? Pelec'h emaout o chom ? Pegoulz out ganet ? Petra 'sinifi ? Penaos 'vez lavaret ? Penaos 'mañ kont ? Pet eur eo ?*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*hiriv/warc'hoazh/dec'h/bremañ/neuze, a-wechoù, bemdez, dimeurzh*), groupes prépositionnels (*d'ar yaou, e miz Ebrel*).
- Exprimer les dates : *Hiriv emañ ar merc'her dek a viz Du, d'an unan ha tregont a viz Here on ganet*, dire l'année.
- Utiliser les verbes de position et de déplacement avec leur complément prépositionnel de lieu : *er skol emaon, mont a ran d'ar skol, er gêr emaon, mont a ran d'ar gêr, er sinema emaon, mont a ran d'ar sinema.*
- Utiliser les adverbes de lieu (*en nec'h, en traoñ, amañ, aze, ahont, a-gleiz, a-zehou, e-kichen, etre, a-dreñv*).

L'expression de la préférence (comparatif + préposition)

- *Gwelloc'h eo ganin lenn evit sellet ouzh an tele.*

La phrase bretonne et leur organisation

- Former des constructions attributives : *Bihan eo, brav eo an amzer, glas eo an oabl.*
  (A2+) Dans les constructions attributives, faire varier le degré d'intensité de la qualité à l'aide de graduatifs : *tre, a-walc'h*
  Dans les constructions attributives, utiliser le comparatif de supériorité (*bihanoc'h evit, bravoc'h evit*) et d'égalité (*ken bihan ha, ken brav ha*) (A2+) et repérer les cas particuliers *(mat/gwelloc'h, skuizh/skuishoc'h).*
- Repérer l'organisation de la phrase simple (notamment la phrase déclarative et sa forme négative) : *C'hoant 'm eus, ne'm eus ket c'hoant, ur breur 'm eus, ne'm eus breur ebet.*
- Repérer la forme du verbe dans la phrase affirmative avec sujet topicalisé : *Me zo o chom e Brest, me 'blij din lenn, me 'gav mat patatez.*
- Repérer la forme du verbe dans la phrase affirmative avec complément topicalisé : *E Brest emaon o chom, lenn a blij din, patatez a gavan mat.*
- Repérer la forme du verbe dans la phrase affirmative avec verbe topicalisé : *Emaon o chom e Brest, plijout a ra din lenn, kaout a ran mat patatez.*
- Repérer la forme de la réponse dans la phrase interrogative : *— Eus Kemper out ? — Ya/(N'on) ket ; — N'out ket eus Kemper ? — Nann/deo/geo ; — Deskiñ a rez alamaneg ? — Ya/(Ne ran) ket.*
- Utiliser quelques conjonctions de coordination dans des énoncés simples : *ha/hag, mes/met, pe.*
- Utiliser quelques connecteurs chronologiques (*da gentañ, da c'houde, er fin*) (A2+) ou logiques pour illustrer *(evel, lakaomp/da skouer)* ou exprimer la conséquence *(neuze, a-benn ar fin).*
- (A2+) Utiliser les modalisateurs *marteze* ou *sur* pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé.
- Repérer l'organisation des différents types de phrase : la phrase interrogative, la phrase exclamative et la phrase impérative ou injonctive.

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
5e	A1+	B1

Au collège, le breton est enseigné sous deux formes : d'une part, sous la forme d'une initiation facultative commencée en 6e et poursuivie en enseignement facultatif ou en deuxième langue vivante au cycle 4 et, d'autre part, via une filière bilingue dans la continuité de l'enseignement du premier degré.

En 5e, le travail consiste soit en la poursuite de la découverte initiée en 6e, soit dans le cadre de la deuxième langue vivante, en s'appuyant, selon la situation de chaque élève, sur les compétences et connaissances acquises dans le cadre familial ou dans leur environnement social.

En lien avec les axes culturels, les élèves poursuivent la découverte progressive des règles simples de fonctionnement de la langue. Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations de plus en plus complexes ainsi que la mise en lien d'éléments pluriels en vue d'accéder au sens.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant les énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves (voir le focus en fin de document). La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à complexifier progressivement les énoncés et les situations de communication mises en place.

L'enseignement de 5e de filière bilingue est un approfondissement du travail réalisé en cycle 3. Les élèves ont déjà acquis de solides bases qui leur permettent d'atteindre le niveau B1. Ils consolident, par des activités langagières et des scénarios actionnels, les compétences nécessaires pour traiter les thèmes des axes culturels de la classe de 5e.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Il s'agit de montrer comment la personnalité et le caractère transparaissent dans l'art du portrait, dans celui de l'autoportrait, et comment les informations données, autrement dit la mise en scène, sont perçues par l'autre. Quel est l'apport original de l'art pour se définir, pour exprimer sa personnalité, et comment peut-il mener à une plus grande connaissance de soi et des autres ?

Objets d'étude possibles

- Portrait artistique et expression de la personnalité
- Autoportrait et image de soi

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Les lieux de vie, marqués par les rythmes calendaires et par les saisons, déterminent la personnalité de l'individu et colorent la société. Il s'agit de prendre conscience de la pluralité des territoires et des activités qu'on y trouve, de « savoir où je vis pour savoir qui je suis ».

Objets d'étude possibles

- Sa commune et son environnement
- Saisons, météo et métiers liés aux saisons

Axe 3. École et loisirs

L'école et les loisirs constituent une part non négligeable de la vie d'un élève de cycle 4. Dans quelle mesure peut-il combiner ses activités scolaires et de loisir ? On pourra s'intéresser aux loisirs artistiques, sportifs et peut-être aussi aux loisirs écoresponsables.

Objets d'étude possibles

- Le quotidien d'un collégien
- Évolution du quotidien d'un collégien

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

L'imaginaire à travers l'histoire, les utopies, la représentation que l'on se fait de la géographie et des évènements historiques peuvent être confrontés à la réalité : quelle frontière entre réalité et imaginaire ? Quelles différences entre les deux, quels en sont les auteurs et quelles ont été leurs intentions ? Quels dialogues et circularités entre les deux ?

Objets d'étude possibles

- Le mythe ou le réel comme source d'imaginaire
- Les animaux comme personnages de fiction et porte-parole du réel

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

La langue est un des vecteurs principaux des histoires des lieux où l'on vit. Il est donc important d'étudier la transmission par le biais de la langue des parcours familiaux, des biographies langagières, du patrimoine régional.

Objets d'étude possibles

- Transmission et rupture linguistique
- Place de la langue bretonne dans l'espace public

Axe 6. Les langues celtiques

La langue bretonne fait partie des langues celtiques, leur histoire et leurs caractéristiques se confondent avec les autres langues de la même famille, le gallois, le cornique, mais aussi le gaélique d'Irlande et d'Écosse et le mannois.

La langue bretonne s'inscrit dans une géographie particulière de part et d'autre de la Manche (appelée *Mor Breizh* ou mer de Bretagne en breton). Elle s'est formée et enrichie par de nombreux contacts et des mouvements de populations. Comparer ces langues permet de comprendre ce qu'est une famille de langues et mieux comprendre la langue bretonne.

Objets d'étude possibles

- Comparer les langues celtiques
- Statut et pratique des langues celtiques aujourd'hui

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 5e, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, TV, chansons, films, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés, mais très simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :

- réagir ou choisir, répondre ;
- décrire une journée type d'un élève ;
- créer un autoportrait ;
- adapter et modifier ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- décrire un tableau.

Ce que sait faire l'élève

A1+

L'élève peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens. Il peut suivre des consignes et des instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo, par exemple.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique).

– S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	– S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*mantell-c'hlav, taol-zebriñ*) et la dérivation (*disglavier, bugaleaj*) pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En 5e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation de plus en plus fine sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes simples, mais variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+
L'élève peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou des expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.
B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • C**ompenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre leurs moyens • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se

	donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • Gérer les **outils à disposition** de manière autonome. • Recourir à des **connecteurs** et des **stratégies de structuration** variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant leur nom, leur âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Ganet on d'an 9 a viz Here er bloavezh… Deus Brest on, met e Landerne emaon o chom bremañ. Me 'm eus ul lezvreur. Ma zad-kozh zo bev/marv. Me zo o chom gant ma zad ha ma mamm/gant ma zad/gant ma mamm.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ur wech e oa, ur wech ne oa ket, met ur wech e oa memes tra, ur roue anvet Marc'h. Plijout a ra dezhañ chaseal war e varc'h. Morvarc'h a vez graet anezhañ, marc'h ar mor.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Emañ ar skolaj e-kreiz ar bourk, a-dreñv sal ar gouelioù hag e-kichen ar vered.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heures, quart d'heure. *Me a yelo d'ar fest-noz a-benn disadorn, met disul e chomin er gêr.* *Pemp eur eo, Pemp eur hanter eo, Pemp eur ha kard eo.* – **Exprimer** simplement leurs **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Plijout a ra din/dezhañ/dezhi… / Gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti lenn evit sellet ouzh an tele. / Gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti pesked evit kig.* *Na brav eo an ti-mañ !* *Pegen bras out deuet da vezañ !* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. – **Ajouter** un élément *: da gentañ / da c'houde / a-greiz-tout / diwezhatoc'h / er fin* • Illustrer *: evel ma* + verbe • Exprimer une opposition *: met, padal* • Exprimer une concession *: interesant eo koulskoude* • Exprimer la cause *: ne blij ket din abalamour/peogwir eo dañjerus* • Exprimer la conséquence *: neuze, a-benn ar fin* • Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Me a garfe mont da veajiñ e-pad ar vakañsoù.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux *Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e bae Montroulez, eo hini brasañ an Europ. / René-Théophile-Hyacinthe Laenneg a oa bet ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Met en Amerik emaon o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Ur vag dre lien 'n deus va eontr. E-kichen Rosko emañ an enez-se. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. War ar vag e lavar va eontr din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Disadorn vintin eo. 11 eur eo. E ti ur wenanerez emaomp. Kontañ a ra deomp penaos e vez savet gwenan. Da c'houde emaomp o vont da welet ar ruskennoù. Da echuiñ emaomp o vont da zebriñ bara-mel graet ganti.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Farsus/Fentus eo. / Plijus eo. / Displijus eo. / Spontus eo./Spontet on bet. / Skrijus eo. / Trubuilhet on. / Nec'het on. / Me zo sot gant ar muzik. / Mat eo din. / Kontant on da…* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Bravoc'h eo tremen ar vakañsoù e Sarzhaw eget e Gwiseni.* *Me soñj din / Soñjal 'ra din / Me gav din / D'am meno / D 'am soñj eo null al levr-se.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser leur propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Mont a rin d'ar gêr bremañ marteze./* *Marteze ez in d'ar gêr bremañ.*	*Deus un tu…, deus un tu all… / Ouzhpenn-se / Koulskoude / Da gentañ (tout) / da heul / da c'houde-se/war-lerc'h / da echuiñ/evit echuiñ* – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir. *C'hoant am eus… / Fellout/faotañ a ra din…* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer leur opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Mont a rin d'ar gêr bremañ marteze./Marteze ez in d'ar gêr bremañ. / Ma vez brav an amzer ez in d'ar gêr bremañ.*

Interaction orale et écrite, médiation

Les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs. Le travail sur la médiation est d'autant plus important que la langue est enseignée dans un contexte plurilingue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

L'élève peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes ou de dossiers, etc., sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou leur incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure.

Piv out/oc'h ? Pe anv out/oc'h ? Eus pelec'h out/oc'h ? Penaos eo an amzer ? Pelec'h emaout/oc'h o chom ?

- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir.

  Deus/Deuit amañ, mar plij ! / Lavar(it) adarre, mar plij ! / Ro(it) an dra-se din, mar plij.
- **Demander des nouvelles et réagir simplement.**

  Mont a ra mat ? - Ya, disteñget ! / - Mat ar jeu ? – Arabat klemm.
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.

  Gallout a ran/Bez' e c'hellan mont da staotat ? / Droad 'm eus da skrivañ e ruz ?

  Arabat dit treuziñ an hent hep aotre !
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

  Mat eo din ! Kontant on d'ober an dra-se !
  Ne'm eus ket c'hoant d'ober an dra-se !
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**

  Setu penaos e vez skrivet :…

  Va niverenn pellgomz a zo : mann, c'hwec'h, nav, pemp, pemp, mann, daou, tri, pevar, pemp
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.

  Lavar(it) adarre, mar plij ! / Penaos 'vez skrivet ? / Penaos 'vez lavaret ? / Petra 'sinifi ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**.

  Demat dit/deoc'h ! / Salud dit/deoc'h ! / Kenavo / Trugarez dit/deoc'h / Eskuz(it) ac'hanon !
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.

  Gortoz(it) 'ta ! / Ur pennadig, mar plij ! / Diwall(it) !
- Utiliser des verbes de **perception.**

  Selaou(it) ! / Sell(it) !
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**.

  War ar bajenn-mañ emañ / Amañ/aze emañ.
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

  Riv 'm eus ; Tomm eo din ; Klañv on ; Naon / sec'hed 'm eus.

  Ezhomm en deus Yann ur c'hreion ruz.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

  Da 9 eur emañ ar pezh-c'hoari. 5 euro eo evit mont e-barzh.

Pet breur ha pet c'hoar 'peus ? / Ha mont a rez alies d'ar fest-noz ? / Brav eo an amzer. Pet derez a zo ? / Pegeit e pad ar gentel ? / Pe vent out ?

- Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir.

  Leuniañ an toulloù / Klokaat an destenn / - Ya, laouen. / Ket/Pas.

  Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig ! / - Ya, diouzhtu / Ya, evel just.

  Difennet (groñs) eo mont / ober…
- Demander **l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de verbes modaux.

  Gellout a ran digeriñ ar prenestr ? / Droad 'meus da c'hoari ? / Difennet eo galoupat amañ. / Arabat flapañ ! / Ret eo/dav eo erruout d'an eur !
- Exprimer leur **accord** ou leur **désaccord** avec nuance

  Mat eo din !/Akord, a-du on ganit ! / Kontant/laouen e vefes da ginnig da labour ?

  Me n'on ket a-du ganit. / N'on ket a-du (tamm ebet) / N'on ket akord ganit… / Me zo a-enep…
- **Reformuler en modulant leur expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Ma'm eus komprenet mat… / Ma komprenan mat…

  Da lavaret eo…
- Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter leur propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

  Ha posupl eo dit/deoc'h ? / Ha tu zo dit/deoc'h ?

  Ha kontant out… ? / Ha gallout a rez… ? / Ha moaien zo… ?
- **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

  Petra 'soñjez ?/Petra eo da soñj ?

  N'eo ket gwir ? / Ma komprenan mat… / M'am eus komprenet mat. / Da lavaret eo ?
- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

  Da gomañs / Da gentañ (tout) / Da eil / Da drede… / Ouzhpenn-se… / Da echuiñ…
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

  Me a gav mat/Me a blij din… / Me a gav gwelloc'h/Gwelloc'h eo din… / Me a zo chalet/nec'het

  Plijus, dipitus, bourrus, displijus, heugus, fentus, drol, fromus
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

  Gwelout a ran tud o c'hoari… / Kontañ a ra ar c'haner istor un den… / Kompren a ran ar boelladenn. / Tu zo da gompren ar frazenn… / Lakaat a ra war wel tem an natur…

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

De A1+ vers B1.

Les éléments en bleu correspondent plutôt au niveau B1

On apportera une attention particulière :
- à l'opposition de longueur : *sall* et *sal* [sal] / [sa:l], *kann* et *kan* [kan] / [ka:n], *prenet* ['pre:nɛd/t] / *prennet* ['prɛn:ɛd/t] ; d'aperture : *ker* et *kêr* [ke:r] / [kɛ:r], *re* [re(:)] / *rae* [rɛ:]…
- (B1) à la réalisation des voyelles nasales, notamment celles qu'on écrit <eñ>, <iñ>, <euñ>, <uñ> (ex. *eñ, deñved, heñvel, kleñved, kreñv, fiñval, riñset, bleuñv, pluñv, puñs…*) ;
- à l'accent de groupe (KLT principalement) : *un ti, daou di, ur c'hozh ti, re vras* ['re vras], mais re(où) vras [re 'vra:s] ;
- (B1) à l'intonation interrogative, interronégative, interrogative de surprise (ex. *petra zo ? N'eo ket gwir ? Petra neuze ?).*

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Le physique**

A1+ *Bras/bihan-tre.*

B1 *divalav, moan, diouzh ar c'hiz,* etc.

- **L'habillement**

A1+ *Ar vrozh, an tok, ar boned,* etc.

B1 *ar skerb, ar manegoù,* etc.

- **Le caractère et la personnalité**

A1+ *Laouen, lent, sioul, pasiant,* etc.

B1 *dichek, eeun, kasaus, fallakr,* etc.

- **La description**

A1+ *An divrec'h, an daouarn, an troad, ar c'hein, ar c'hof, an daoulin,* etc.

B1 *an divesker/divhar, ar chouk, a-drek, a-gleiz, a-zehou, dirak, e-kichen, an treid,* etc.

- **Les lieux de vie**

A1+ *Er skol, er gêr, e kêr,* etc.

B1 *war ar maez, bord ar mor, e ti va c'hendirvi,* etc.

- **Les métiers**

A1+ *an archer/archerez, ar munuzer/vunuzerez, ar c'higer/gigerez, ar skrivagner(ez),* etc.

B1 *Paotr/plac'h al lizhiri/an tan, an toer/doerez, ar mañsoner/vañsonerez, an arzour/arzourez, ar skiantour(ez),* etc.

- **Les rythmes calendaires**

A1+ *An distro-skol, ar vakañsoù, an dibenn-sizhun,* etc.

B1 *An Hollsent, Pask, ar gouelioù-berz,* etc.

- **Les activités quotidiennes**

A1+ *Sevel, debriñ, mont d'ar skol, labourat, deskiñ, distreiñ d'ar gêr, ober al labour-skol, mont da gousket,* etc.

B1 *En em walc'hiñ, skaotañ al listri, kempenn ar gambr, sikour er gêr,* etc.

- **Les saisons et la météo**

A1+ *Brav / fall an amzer, glav 'zo, tomm eo, yen eo,* etc.

B1 *An nevez-amzer, an hañv, an diskar-amzer, ar goañv, heol 'zo, erc'h, yen sklas eo,* etc.

- **Les modes de transport**

A1+ *An oto, ar bus, ar c'harr-boutin, ar velo,* etc.

B1 *kemer an tren / ar metro, an tram, mont war velo,* etc.

- **Les horaires de la journée**

A1+ *Abred, diwezhat, diouzh ar mintin, diouzh an noz,* etc.

B1 *da c'hwec'h eur vintin, da seizh eur noz, da greisteiz, da hanternoz,* etc.

- **Les repas**

A1+ *Dijuniñ, lein/merenn, merenn/merenn vihan, koan,* etc.

B1 *Dijuniñ, lein/merenn, merenn/merenn vihan, koan,* etc.

- **La nourriture**

A1+ *Kafe, te, laezh, chokolad, bara, krampouezh,* etc.

B1 *kig-ha-farz, fritez, farz-forn, patatez, yod-kerc'h, vioù fritet, avaloù, per,* etc.

- **Les lieux et les personnages**

A1+ *An Ankoù, an tasmant, ar gorriganed,* etc.

B1 *Kêr-Is, ar Roue Gradlon, Dahud, ar Roue Marc'h, Marzhin, an Anaon, an teuzed, ar bugel-noz,* etc.

- **Les animaux**

A1+ *Ar c'hi, ar c'hazh, al lapined, al laboused, al logod, ar marc'h, ar saout, ar moc'h,* etc.

B1 *Ar chas, ar c'hizhier, ar c'hezeg, an azened, ar yer, ar bleiz(i), ar pesk(ed), an naer(ed), al leon(ed), ar gevnidenn/c'hevnid, Morvarc'h, Gwilhoù ar bleiz, Lanig al louarn, Marc'harid-he-gouzoug-hir,* etc.

- **La famille**

A1+ *Va zad, va mamm, va zad-kozh, va mamm-gozh, va breur, va breudeur, va c'hoar, va c'hoarezed,* etc.

B1 *Va c'henderv , va c'heniterv, va c'hendirvi, va lezvamm, va leztad, va lezvreur, va lezc'hoar, va eontr, va moereb,* etc.

- **Les langues de Bretagne**

A1+ *Ar brezhoneg, ar galleg, ar gallaoueg,* etc.

B1 *Ar brezhoneg, ar galleg, ar gallaoueg,* etc.

- **Les langues dans l'espace public**

A1+ *Ar panelloù, ar skritelloù,* etc.

B1 *Ar panelloù, ar skritelloù, monumant ar re varv, ar bezioù,* etc.

- **Les langues de France et la géographie linguistique**

A1+ *Brezhoneg, ar gallaoueg,* etc. *Breizh, Bro Galo,* etc.

B1 *An okitaneg, an euskareg, ar c'hatalaneg, an elzasianeg,* etc. *an Oksitani, an Elzas, ar C'hatalogn, ar Vro-Vask,* etc.

Grammaire A1+ / B1

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1

La phrase

- Le groupe nominal : construction du complément de détermination, notion de pluriel, le genre, l'article (défini, indéfini).
- Place de l'élément essentiel dans la phrase déclarative.
- La phrase négative.
- (B1) La phrase exclamative.
- La phrase interrogative (réponse par *ya, ket, pas*, et réponses brèves : *n'eo ket, ober ran, ne ran ket*).
- (B1) La phrase interronégative (réponse par *nann, geo).*
- (B1) La phrase complexe par coordination, subordination (*peogwir, pa…*).

Le verbe

- Le verbe conjugué dans la phrase déclarative (conjugaison basique, conjugaison auxiliée).
- Indicatif présent, futur, futur proche, imparfait, passé composé.
- Impératif.
- Verbes *bezañ, kaout, ober, mont, dont, kanañ…*
- (B1) La forme progressive (mise en valeur de l'action en train de se faire).
- (B1) Sensibilisation à l'utilisation de la voix passive.

L'adjectif

- Place de l'adjectif épithète.
- (B1) Degré de comparaison.
- Les adjectifs numéraux (cardinaux et ordinaux).

Les démonstratifs

- (B1) *-mañ, hemañ / homañ.*
- (B1) *-se, hennezh / honnezh.*
- (B1) *-hont, henhont.*

Les mutations

- Mutations distinctives de genre.
- Mutations après *a, da, ne…*
- Mutations après les adjectifs possessifs.
- (B1) Mutations après les particules verbales *e* et *o.*

Les pronoms personnels

- *me, te, eñ, hi, ni, c'hwi, int.*

L'adverbe

- (B1) Temps : *warlene, dec'h, bemdez, alies, a-wechoù…*
- Lieu : amañ, *aze, ahont…*
- (B1) Autre : *kalz, nebeut…*

Les prépositions (et leur déclinaison)

- *War, dindan, e-kichen, evit, gant…*
- (B1) *Warnon, warni… evidon, eviti… ganin, ganti… en e gichen…*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
4e	A1+ / A2	A1+ / B1+

Au collège, le breton est enseigné selon deux modalités : d'une part, sous la forme d'une initiation facultative commencée en 6e et poursuivie en enseignement facultatif ou en deuxième langue vivante au cycle 4 et, d'autre part, par le biais d'une filière bilingue dans la continuité de l'enseignement du 1er degré.

En 4e, le travail consiste soit en la poursuite de la découverte initiée en 6e, soit dans le cadre de la deuxième langue vivante en s'appuyant, selon la situation de chaque élève, sur les compétences et connaissances acquises dans le cadre familial ou dans son environnement social.

En lien avec les axes culturels, l'élève poursuit la découverte progressive des règles de fonctionnement de la langue. Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations de plus en plus complexes ainsi que la mise en lien d'éléments pluriels en vue d'accéder au sens.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant les énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à complexifier progressivement les énoncés et les situations de communication mises en place.

L'enseignement de 4e en filière bilingue est un approfondissement du travail réalisé pendant les deux premières années de collège. Les élèves ont déjà acquis de solides bases qui leur permettront d'atteindre le niveau B1+. En lien avec les axes culturels et à travers des scénarios actionnels, l'élève consolide par des activités langagières les compétences pour décrire ses projets et son environnement et s'inscrire dans sa culture.

Les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatiotemporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production, l'élève peut reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

La Bretagne est une région riche en traditions culturelles et sportives : la voile, les régates, le football (clubs historiques comme le Stade Brestois, le Stade Rennais, le FC Lorient ou encore l'En Avant Guingamp). Le sport est l'occasion de rencontres dans le cadre des loisirs, des tournois. La lutte bretonne, le cyclisme sont d'autres sports qui nourrissent une forte tradition sportive et sont des vecteurs de lien social et de cohésion. Il permet par la prise en compte des règles, le respect de soi et des autres. On peut aussi étudier l'emploi de la langue bretonne dans les clubs et dans les médias sportifs qui s'en font les relais.

Cet axe permet aux professeurs d'aborder des problématiques liées au quotidien breton (ou des Bretons) à travers l'objet d'étude de leur choix.

Objets d'étude possibles

- Sports et jeux traditionnels d'hier à aujourd'hui
- Rayonnement de la Bretagne au travers des sports

Axe 2. Voyages et exploration

La Bretagne est une terre de voyageurs et d'explorateurs. Dès le XV^{e} siècle, des corsaires et des commerçants bretons ont exploré les mers pour rapporter des richesses sur le continent. Plus tard, pour des raisons économiques, de nombreux Bretons ont quitté la péninsule pour s'installer outre-Atlantique, par exemple, et ont créé aux États-Unis une diaspora bretonne. Par ailleurs, de nombreux touristes viennent chaque année visiter la Bretagne. Celle-ci a su mettre en avant ses nombreux attraits.

Cet axe permet aux professeurs d'aborder des problématiques liées au quotidien breton (ou des Bretons) à travers l'objet d'étude de leur choix.

Objets d'étude possibles

- L'attraction de l'ailleurs, prendre la mer
- Les atouts de la Bretagne, une invitation au voyage

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Les mots « ville » et « village » n'ont pas le même sens en français et en breton, et ne recouvrent pas les mêmes réalités géographiques et culturelles. L'habitat dispersé en Bretagne fait une nette distinction entre le bourg et les hameaux alentour (que l'on nomme villages en breton). Cela donne l'occasion d'étudier la géographie urbaine et rurale de la Bretagne et les problématiques liées au transport, notamment aux modes de transport écologiques et économiques.

Objets d'étude possibles

- Le transport en ville et à la campagne
- Mettre en valeur les points forts d'une commune

Axe 4. Inventer, innover, créer

La création est une capacité partagée par tous les êtres humains. Qu'ils inventent de nouveaux savoirs, qu'ils se projettent dans de nouveaux mondes, qu'ils produisent de nouveaux objets, ils mettent en œuvre leur imagination tout en s'appuyant sur le socle culturel qui les nourrit.

Objets d'étude possibles

- Les inventions techniques et scientifiques
- Inventer d'autres mondes par la littérature et les arts

Axe 5. Langages et messages artistiques

La culture bretonne est riche de représentations graphiques, de costumes, de musiques, de chants, de littérature(s). On peut étudier les incidences sociales de ces moyens d'expression et la manière dont les artistes bretons se sont approprié ou ont exploité la culture bretonne. De plus, ces artéfacts se prêtent volontiers à une réécriture, une réinterprétation créatrice.

Objets d'étude possibles

- L'affiche, média associant langage et graphisme pour informer, revendiquer ou vendre
- La poésie, entre lyrisme et engagement

Axe 6. Le breton, une des langues de France

La France est riche d'un grand nombre de langues régionales ou locales, une soixantaine sont ainsi officiellement qualifiées par le ministère de la Culture. Le breton est l'une d'entre elles. En Bretagne, en plus du français, et, dans une moindre mesure, de l'anglais, le breton côtoie traditionnellement le gallo, parlé dans l'est de la péninsule.

Objets d'étude possibles

- Breton et gallo, langues en contact, langues d'intégration
- Les langues régionales sur le territoire français

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 4e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots-clés suffisant à établir une compréhension, en classe de 4e, les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.), mais très simples et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

L'élève écoute (ou regarde et écoute) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- rédiger la biographie d'un inventeur ;
- créer des affiches touristiques ;
- écrire un journal de bord ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ;
- réagir ou choisir ;
- adapter et modifier ;
- classer, comparer, hiérarchiser.

Ce que sait faire l'élève

A1+
L'élève peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens. Il peut suivre des consignes et des instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
B1+
S'agissant de sujets familiers, l'élève peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée. Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc., qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème : mer / *mor*, cinéma / *sinema*, fenêtre / *fenestr*… – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité,	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des **modes** ou **temps complexes** (passif, subjonctif, etc.). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques).

article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	– S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – Distinguer dans les énoncés ce qui relève de l'information et de la prise de position de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En 4e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

L'élève peut décrire brièvement des personnes ou des personnages, des lieux et des objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou ses souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou des expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1+

L'élève peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau A1+.

A1+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.

  Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e bae Montroulez, eo hini brasañ an Europ.

  René-Théophile-Hyacinthe Laenneg zo ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

  Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Med en Amerik emaon o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.
- **Raconter** en restituant brièvement les évènements saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  Ur wech e oa, ur wech ne oa ket, met ur wech e oa memes tra, ur roue anvet Marc'h. Plijout a ra dezhañ chaseal war e varc'h. Morvarc'h a vez graet anezhañ, marc'h ar mor.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

  Un daolenn eo. Gwelet 'vez ur friko-eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.

  Ar sadorn vintin zo. 11 eur eo. E ti ur wenanerez emaomp. Kontañ a ra deomp penaos e vez savet gwenan. Da c'houde emaomp o vont da welet ar ruskennoù. Da echuiñ emaomp o vont da zebriñ bara-mel graet ganti.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **ses préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.

  Me 'gav mat ar soubenn ;

  Gwelloc'h eo din soubenn eget avaloù-douar.

  Na mat e kavan ar c'houign a vez fardet gant va mamm !

  Un drugar eo !

  Me 'zo unan lipous !
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :**
  - ajouter un élément : … *hag ouzhpenn-se…*
  - illustrer : *da skouer…*
  - exprimer une opposition : … *deus an tu all…*
  - exprimer la cause par juxtaposition : *n'emañ ket amañ ; klañv eo*
  - exprimer la conséquence : … *ha setu perak…*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche :

  Me 'garfe mont da Bariz ;

  Mont a rin da Bariz dizale ;

  C'hoant am eus

  Fellout/faotañ a ra din
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

Des actes langagiers

- Présenter**, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements.

  Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e bae Montroulez, eo hini brasañ an Europ : 70 metr a hirder zo dezhañ, etre 15 ha 20 metr a ledander hag 8 metr a uhelder. Ennañ e kaver un dousenn kambroù enno bezioù strolladoù tud, familhoù pe meuriadoù.

  René-Théophile-Hyacinthe Laenneg zo ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare : ur medisin breizhat brudet-bras e oa abalamour m'en deus ijinet ar stetoskop.
- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels.

  Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Da 28 vloaz 'moa tapet ma sac'h hag e oan divroet d'an Amerik, evel ur bern Bretoned d'ar mare-se.

  Eno 'moa labouret war ma micher kizeller koad 'ba New-York, ha 'moa bet tro da zarempredi intellektualed Greenwich Village.
- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

  Ur vag dre lien 'n deus va eontr. Pa oan bihan 'oan bet gantañ betek Enez Vaz. Ar wech kentañ 'oa din da vont war vor. Me 'gav din 'oan 8 vloaz d'ar poent-se. E-kichen Rosko emañ an enez-se. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. Pa oamp aet kuit eus Rosko 'oa brav an amzer, met kreñv 'oa an avel. Kerkent ha kuitaet ar porzh 'oa bet hejet ar vag gant ar mor. Aon 'm boa un tamm. Va eontr a lavare din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."
- Situer **dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  Un daolenn eo. Gwelet 'vez ur friko-eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol. Oc'h evañ emaint. Gant ar baotred ez eus tokoù du war o fennoù ha koefoù gwenn gant ar merc'hed. Bara zo war al leur.

  (Taolenn gant Victor Roussin [1812-1903], Les Noces de Corentin Le Guerveur et d'Anne-Marie Kerinvel, 1880)
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Disadorn vintin e oamp bet o welet ur wenanerez gant hor c'helenner ha klevet brezhoneg war ar memes tro. Da gentañ hon doa selaouet anezhi o lavaret deomp penaos e veze savet gwenan. Da c'houde e oamp bet o welet ar ruskennoù ha da echuiñ hon doa tañvaet bara-mel bet graet ganti en a-raok.
- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  Bravoc'h eo tremen ar vakañsoù e Sarzhaw eget e Gwiseni.

  Me soñj din / Soñjal 'ra din / Me gav din/ganin / D'am meno / D'am soñj eo null al levr-se, padal eo kentelius. / padal eo brudet ar skrivagner.
- Organiser et structurer un récit ou un propos en employant une large gamme de connecteurs logiques et

Marteze a-walc'h e teuio warc'hoazh da welet ac'hanon.	chronologiques pour hiérarchiser, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, ainsi que pour souligner et mettre en relief. *Deus un tu, deus un tu all…* *Kentoc'h eget, a-raok ober se e vefe gwelloc'h dit…* *Ouzhpenn-se* *Koulskoude, rak-se, gant-se, kent-se* *Da gentañ (tout), da heul, da c'houde-se, war-lerc'h, da echuiñ, evit echuiñ* *Daoust ma, bezañ ma* *Dreist-holl, dreist pep tra* *Padal, er c'hontrol, avat* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *E soñj emaon da, c'hoant am eus, c'hoant am befe, plijout a rafe din* *Ma c'hellfen… !* *Mennet on da* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *M'am bije botoù koad dre dan…* *Gant ma vefe bravoc'h an amzer !* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de sentiments (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Pebezh souezhadenn gwelout ac'hanout amañ !* *Nag ur blijadur eo evidon !* *Se ne blij ket din tamm ebet !* *Keuz am eus avat !* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Ma 'mije gouiet ne vijen ket deuet.* *Pa eo klañv e chom er gêr.* *Pa vez klañv e chom er gêr.*

Interaction orale et écrite, médiation

En quatrième, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication orale authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec ses pairs. Le travail sur la médiation est d'autant plus important que la langue est enseignée dans un contexte plurilingue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
L'élève peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
B1+
L'élève peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer, en langue bretonne, l'information et les arguments contenus dans des textes en langue française, sur des sujets d'ordre général ou personnel.

Il peut résumer en breton un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage en français et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Pet breur ha pet c'hoar 'peus ?* *Ha mont a rez alies d'ar festoù-noz ?* *Brav eo an amzer. Pet derez a zo ?* *Pegeit e pad ar gentel ?* *Pe vent out ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Deus/Deuit amañ, mar plij ! / Lavar(it) adarre, mar plij ! / Ro(it) an dra-se din, mar plij.* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Penaos 'mañ ar bed ganit ? Mat an traoù ?* *Ya, mont a ra mat ganin, trugarez.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Gellout a ran digeriñ ar prenestr ?* *Droad 'meus da c'hoari ?* *Difennet eo galoupat amañ.* *Arabat flapañ !* *Ret eo, dav eo erruout d'an eur !* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Mat eo din ! Akord, a-du on ganit !* *Kontant out da ginnig da labour ?* *Me n'on ket a-du ganit.* *N'on ket a-du (tamm ebet) / N'on ket akord ganit…* *Me zo a-enep…* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Setu penaos e vez skrivet :…*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Petra zo ? Petra zo erruet ? Petra 'zo degouezhet ? Petra 'c'hoari gantañ ? Petra 'c'hoarvez ganit ?* *Petra 'neus lavaret ? Ha sur out ? N'on ket gwall sur.* *Ha gouzout a rez petra 'meus klevet ? Lâr 'ta !* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. *Stankañ an toulloù / Klokaat an destenn / Ya, laouen. Ya, 'vat. / Ne rin ket. / Ha gallout a rafemp selaou an diviz ur wech all ? / Ha n'eo ket posupl adselaou ?* *Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig ! / Ya, diouzhtu / Ya, evel-just.* *Difennet (groñs) eo mont / ober… / Va digarezit, 'meus ket komprenet mat./ Lavarit en-dro, mar plij.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Gellout a ran / a rafen digeriñ ar prenestr ?* *Droad 'meus, gwir 'meus da c'hoari pa 'mo echuet* *Difennet eo ober skol al louarn.* *Arabat flapañ !* *Ret eo, dav eo kaout doujañs ouzh an natur !* *Dont d'an eur a rankan ober.* *Poent eo kregiñ e-barzh !* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *Displeg din en-dro petra 'soñjez.* *Perak n'out ket a-du gant…* *Ne soñj ket din e vefe mat ober se…* *A-hend-all e c'hellfemp…*

Va niverenn pellgomz a zo : mann, c'hwec'h, nav, pemp, pemp, mann, daou, tri, pevar, pemp

- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.

  Lavar(it) adarre, mar plij ! / Penaos 'vez skrivet ? / Penaos 'vez lavaret ? / Petra 'sinifi ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**.

  Demat dit/deoc'h ! / Salud dit/deoc'h ! / Kenavo / Trugarez dit/deoc'h / Eskuz(it) ac'hanon !

  A galon ganeoc'h ;
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.

  Gortoz(it) 'ta ! / Ur pennadig, mar plij ! / Diwall(it) !
- Utiliser des verbes de **perception.**

  Selaou(it) ! / Sell(it) !

  Selaouit aketus !
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**.

  War ar bajenn-mañ emañ / Amañ/aze emañ.

  Soñj peus petra oa bet lavaret deomp dec'h !
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

  Riv 'm eus ; Tomm eo din ; Klañv on ; Naon / sec'hed 'm eus.

  Ezhomm en deus Yann ur c'hreion ruz.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

  Da 9 eur emañ ar pezh-c'hoari. 5 euro eo evit mont e-barzh.

Tu 'vefe d'ober e-mod-all.

- Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement.

  Ma'm eus komprenet mat… / Ma komprenan mat…

  Da lavaret eo…

  Lavar en-dro, mar plij.

  Pezh a fell dit lavaret eo…

  Te a soñj dit e vez graet e-mod-se… ?

  Ne soñj ket dit e c'hellfemp… ?
- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

  Daoust hag-eñ e c'hellfes / c'hellfec'h, mar plij ?

  Ha posupl e vefe dit / deoc'h ?

  Ha tu a vefe dit / deoc'h ?

  Ha kontant e vefes / vefec'h da… ?

  Marteze, e c'hellfes / c'hellfec'h… ?
- **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

  Petra 'soñjez ?

  N'eo ket gwir ?

  Ne soñj ket deoc'h / dit ?

  Ma komprenan mat…

  Ma'm eus komprenet mat…

  Diouzh ar pezh am eus komprenet…

  Da lavaret eo ?
- Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

  Da gomañs,

  Da gentañ (tout),

  Da eil, da drede…

  Ouzhpenn-se…

  Da echuiñ…

  Evit klozañ…

  'Pezh zo pouezus….
- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée.

  Me 'gav mat, Me 'blij din… Me 'gav gwelloc'h, gwelloc'h eo ganin…

  Me zo chalet, nec'het

  Em bleud emaon.

  Pegen plijus eo ! Pegen fromet on !

  Sebezet-mik on ! Mil laouen on ! Fuloret ruz eo !

  Brav abominabl eo !

  Plijus, dipitus, bourrus, displijus, heugus, fentus, drol, fromus
- **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier.

  Gwelout a ran tud o c'hoari / e vez tud o c'hoari amañ bemdez… kontañ a ra ar c'haner istor un den/ eo kriz buhez an den-mañ…, displeget e vez eo pouezus evitañ ober an dra-mañ, komprenet e vez, tu zo da gompren hep mar, lakaat a ra war wel a-dra-sur, roet eo / e vez deomp da gompren… anv zo eus, ul liamm a c'hellomp ober gant… Anat eo… Sklaer eo…

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+, les éléments en bleu correspondent plutôt au niveau B1+.

On apportera une attention particulière :

- à l'articulation forte (après l'accent et éventuellement en attaque) de p, t, k, f, s (ex. *paotr, tad, kae 'ta !, efed, bisigoù, paseal*), c'h (ex. *c'hoazh, troc'het…*), m/mm (ex. *chom amañ, mamm, amañ emañ an amann*), nn (ex. *nann, pennoù*), ll (ex. *re all, gwechall / gwezhall, kenavo ur wech all, poulloù*), et rr en position interne (ex. pluriel *kirri* [kiri] / *karr* [ka:r], et comparatif *berroc'h / berr…*) ;
- aux réalisations des fricatives initiales écrites f, z, c'h, issues de la mutation par spiration (B1+) (qui peuvent être adoucies par une seconde lénition en [v], [z] au lieu de [s], [h] : ex. *ma fenn, he zad, o c'hi…*) ;
- (B1+) à l'articulation du phonème h (dans les zones où il est prononcé, ex. *ha hi, hennezh, hent-houarn…*) ;
- aux consonnes dites mouillées « gn », « ilh » (ex. *kogn, mogn, togn, dilhad, fuzuilh, pilhoù…*) ;
- aux semi-consonnes en position intervocalique (ex. *trawalc'h, Laouig, loaioù, maouez*) ;
- (B1+) à l'accent tonique de longueur : longueur vocalique : *kanet / kannet* ; longueur consonantique : *glepoc'h (/ glebor), rannet (/ raned), et Rannou…*
- (B1+) au rythme accentuel : *(c'hoant 'm eus da) lakaat unan du* ; *daoulagad du, kerzh da gousket diouzhtu !*
- (B1+) l'accentuation / non accentuation de la copule / auxiliaire : *mat eo, piv eo, bet 'm eus, n'eo ket,* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les sports**

A1+ *Ar fobal, c'hoari fobal, an dachenn fobal, ar c'hoarierien fobal, ar velo, mont war velo,*

B1+ *ar gourserien war velo, ar bigi dre lien, mont war vor,* etc.

- **Les jeux traditionnels**

A1+ *Ar gouren, ar vazh-yod, sevel ar berchenn, c'hoari kilhoù, c'hoari bouloù, c'hoari ar c'haloch, c'hoari paledoù,* etc.

B1+ *Sevel ar berchenn, c'hoari dotu gant ur vazh kamm, mellad, c'hoari ar vell,* etc.

- **Les compétitions sportives**

A1+ *Gounit, koll, c'hoari, bezañ da gentañ, da eil, da ziwezhañ, ar regatoù, ar c'hoursoù war velo* etc.

B1+ *Ar c'hoursoù war vor, ar matchoù fobal, ar c'hampionad, (bezañ) gounit, (bezañ) koll, bezañ trec'h da, mont ar maout gant, bezañ rampo,* etc.

- **Les voyages maritimes**

A1+ *Ar broioù pell, ar broioù estren, mont war vor, ur vatimant, ar mor-bras, ar gourserien, ar vartoloded,* etc.

B1+ *Divroañ, al listri, ar mor-don, lakaat da ouel, ar c'homers war vor, ar gourserien, ar vartoloded,* etc.

- **Le tourisme**

A1+ *An dolmen, ar peulvan, an tiez-boudiged, an iliz, ar c'halvar, ar mor, an aod, an Arvor, an Argoad,* etc.

B1+ *Ar peulvanoù, an taolioù-maen, ar c'harnoù, an ilizoù, ar c'halvarioù, ar porzhioù-bered, an tiez-pondalez, ar perzhier-mor,* etc.

- **Villes, villages, quartiers, la commune**

A1+ *Kêr(ioù), bourk(où), kontre(où), kartier(où), ar gomun, ar barrez,* etc.

B1+ *Terouer(où), kreiz ar bourk, kreiz ar vourc'h, penn ar bourk, un tu-all deus kêr, kreiz-kêr, war ar maez,* etc.

- **Les transports**

A1+ *Ar vag, an tren, ar gar, ar bus, ar c'harr-boutin, an oto, an tram, ar metro,* etc.

B1+ *Mont war droad, mont gant an oto, mont war velo, mont war vag, mont en un otoiad, treuziñ ar mor,* etc.

– **Les inventions techniques, scientifiques et artistiques**

A1+ *Sevel, krouiñ, ijinour(ez), skrivañ, skrivagner(ez), kanañ, kaner(ez),* etc.

B1+ *Iñvantiñ, ar stetoskop, ar metro, medisin(ez), seniñ, soner(ez), sevel, saver(ez), krouiñ, krouer(ez), pentañ, penter(ez), skultañ, skulter(ez),* etc.

– **Les documents iconographiques**

A1+ *Ur skritell, an afich, an daolenn, ur foto,* etc.

B1+ *Ar skritelloù, an afichoù, an taolennoù, ar fotoioù, ar c'hartennoù postal,* etc.

– **La poésie**

A1+ *Ur barzhoneg, barzhonegoù, deskiñ dre eñvor, ur barzh,* etc.

B1+ *Barzhoniezh, poetri, barzh(ez), poetrian(ez), barzhoneg, poem, rimadelloù,* etc.

– **Les langues celtiques**

A1+ *Ar brezhoneg, ar galianeg, ar c'hembraeg,* etc.

B1+ *An iwerzhoneg, ar gouezeleg, yezh Kernev-Veur, yezh ar Skos,* etc.

– **Statut et pratique des langues celtiques**

A1+ *Yezh ofisiel, yezh ar rannvro, yezhioù keltiek, kaozeal brezhoneg,* etc.

B1+ *An niver a gomzerien, an dregantad a gomzerien, statud ar yezh, ar c'helenn, an divyezhegezh, ar gaeltachtai,* etc.

Grammaire A1+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

La phrase

– L'ordre des mots privilégié est : *A* (adjectif dont verbal ou participe passé, adverbe, anaphore) + Verbe (+ Sujet s'il est exprimé) ex. *tomm eo (an amzer)*, *dec'h e oa yen*, *te eo ar mestr ?* syntaxe non emphatique régie par la particule verbale e (souvent élidée ou avalée).
– La syntaxe gouvernée par la particule *a* est emphatique : le Verbe vient en 2, mais suit le Sujet (légitimement en cas d'insistance ou d'exclamation : *ni zo prest*, *me 'lar dit, pôtr !*), voire l'Objet rarement (alors mis en exergue : *kafe a evan* = du café je bois /, j'en bois !)
– La syntaxe périphrastique peut y être ajoutée (*mont a ra d'ar match* (B1+) et surtout la structure *mont d'ar match a ra* comme le prouve le calque français local « aller au match il fait ! »)
– (B1+) La syntaxe en *ma* est celle de la subordination, grâce à diverses prépositions ou locutions dont l'apprentissage est plutôt d'ordre lexical ; on reviendra sur les différences entre *abalamour (ma) / peogwir (*et *pa : pa lâran deoc'h !), ma* et *pa* étant les principales conjonctions (mutations comprises). S'y ajoute *ha* (et) qui a en breton une fonction de subordination, surtout à l'oral (cf. interrogation indirecte : *n'ouzon ket ha mont a rin / hag-eñ ez i…*)

Le groupe du nom

– Le genre est abordé de façon raisonnée davantage via la possession (*e / he : e dad / he zad*) qu'au travers d'une étude des différentes mutations, même si un tableau clairement présenté peut parfois aider l'apprenant.
– (B1+) Le superlatif est revu, notamment dans son emploi syntaxique : *gwellañ / kentañ (tra a ra…)*, soit ce qu'il fait de mieux ou en premier : *fallañ ibil zo er c'harr a wigour da gentañ.*
– Concernant les déictiques, on les replace dans un schéma qui est celui des démonstratifs : *bremañ* comme *ar re-mañ* indique la proximité du sujet parlant (S1/P1 : *me / ni zo amañ*), *neuze* comme *aze* est la forme de l'interlocution (S2/P2 : *aze emaoc'h / oc'h ?*)

Le groupe du verbe

– La connaissance du paradigme de la conjugaison régulière aux principaux temps simples est révisée si elle n'est pas (suffisamment) maitrisée.
– Privilégiant l'énonciation et le discours de phrase, on s'attache à bien distinguer les diverses conjugaisons usuelles au présent (*emaon o selaou X / o selaou X (ema)on* à côté de la périphrastique *selaou a ran muzik Z, Z a selaouan*, plus encore *me zo o selaou Y*), comme au passé (*[X] 'oan o selaou, selaou a raen Z, me a selaoue Y…*)
– (B1+) On ne néglige pas, du fait de l'interlocution, l'impératif aux personnes les plus usitées : *gwelomp, tavit 'ta (*et *reit peuc'h !*), voire *ma 'neus c'hoant da vont, (a)ét !* ou en répartie *bezet /bé.t/ : soit !* – par ailleurs essentiel au raisonnement mathématique).
– (B1+) Aux formes du passé, on distingue l'aspect parfait (*komprenet 'm eus ha n'intentan ket*) de l'imparfait (*bemdez e raen un tamm ski du-hont*), avant d'aborder éventuellement les temps composés, voire le surcomposé (*kanet 'c'h eus bet ?* et *hi zo bet hag a gane*).

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
3e	A2	B2

Au collège, le breton est enseigné sous deux formes : d'une part, sous la forme d'une initiation facultative commencée en 6e et poursuivie en enseignement facultatif ou en deuxième langue vivante au cycle 4 et, d'autre part, par le biais d'une filière bilingue dans la continuité de l'enseignement du 1er degré.

La classe de troisième marque la fin du cycle 4, on s'appuie donc sur le travail soit de découverte engagé depuis la sixième soit dans le cadre de la deuxième langue vivante en utilisant, selon la situation de chaque élève, les compétences et connaissances acquises dans le cadre familial ou dans son environnement social.

En lien avec les axes culturels, les élèves approfondissent la découverte des règles de fonctionnement de la langue. Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations de plus en plus complexes ainsi que la mise en lien d'éléments pluriels en vue d'accéder au sens.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant les énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à complexifier progressivement les énoncés et les situations de communication mises en place.

Les élèves ont déjà acquis de solides bases qui leur permettent d'atteindre le niveau B2. Ils consolident par des activités langagières les compétences nécessaires pour traiter des thèmes des axes culturels de la classe de troisième.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

L'amour, thème universel, englobe des relations très diverses : amour filial, conjugal, sentimental, corporel, amour du pays et de la langue, etc.). Les artistes bretons l'ont souvent traité, par la poésie, le théâtre, le roman, la sculpture, la peinture.

Le mouvement vers autrui n'est pas uniquement de nature amoureuse, l'amitié en est un autre volet important. Elle se décline en différentes rencontres (entraide, collaboration, partage, jeu) dans l'entourage scolaire, social et familial.

Objets d'étude possibles

- L'amour à travers les âges, les formes de l'amour
- Comment aller à la rencontre de l'autre ?
- Les formes de l'amitié

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Le monde du travail évolue et nos emplois ne sont pas toujours ceux qu'ont connus nos parents. Le travail que l'on fait de chez soi, par exemple, est une nouveauté pour certains alors que d'autres métiers ont toujours été exercés à la maison. Mais de quoi parle-t-on précisément ? Quelles similitudes ou différences existe-t-il entre la situation d'un agriculteur et celle d'un architecte en télétravail ? Par ailleurs, de nouveaux métiers apparaissent quasi quotidiennement et la maitrise de la langue bretonne peut ouvrir de nombreuses perspectives de travail.

Le thème de la précarité peut être abordé dans cet axe.

Objets d'étude possibles

- Emplois liés au breton
- Le travail à domicile hier et aujourd'hui
- Les métiers traditionnels en Bretagne

Axe 3. Voyages et migrations

Du fait de sa situation géographique, de sa forme de presqu'ile et de son histoire, la Bretagne est une terre d'exil. De nombreux Bretons ont quitté leur pays au cours du XXe siècle et se sont installés en Amérique, par exemple. Les Bretons, parfois les mêmes d'ailleurs, ont également su accompagner le mouvement inverse : la Bretagne, qui a vu beaucoup de ses enfants partir,

a été et est encore aujourd'hui une terre d'asile pour beaucoup de migrants. De nombreux artistes se sont fait l'écho de ces deux mouvements qui ont contribué à façonner la société bretonne.

Objets d'étude possibles

- Sur la route : l'émigration bretonne
- L'hospitalité en Bretagne

Axe 4. Langages et médias

Au fil du temps, la langue bretonne a su investir les médias et y gagner en visibilité. On pourra étudier la place du breton dans les médias traditionnels et numériques, réfléchir à son évolution et ses incidences sur la visibilité et la pratique de la langue. La langue bretonne se conjugue avec le langage médiatique : style journalistique, photographies et dessins de presse, podcasts, documentaires, etc.

Objets d'étude possibles

- L'offre audiovisuelle en breton
- La création audiovisuelle en breton

Axe 5. Formes de l'engagement

L'engagement associatif et civique est une composante très importante de la société bretonne. Il se décline dans les domaines culturels, politiques, environnementaux et sportifs. C'est un facteur de lien social. Il contribue également à la préservation du patrimoine culturel breton, dont la langue fait partie intégrante. Le collège, la commune, les réseaux sociaux peuvent de même être des lieux d'engagement. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- L'organisation d'un fest-noz, une forme d'engagement
- L'engagement au collège et dans la vie locale

Axe 6. Variation linguistique et variété culturelle

Kant bro, Kant giz… (cent pays, cent costumes) : cette expression traduit à elle seule toute la diversité culturelle bretonne. Que recouvre-t-elle en réalité ? Comment se décline-t-elle aujourd'hui ?

Objets d'étude possibles

- De la variation en breton aux bretonnismes
- Variantes et identités culturelles
- Le gallo, l'autre langue de Bretagne

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En troisième, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots-clés suffisant à établir une compréhension, au fil du cycle 4, les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations de plus en plus nombreuses et complètes et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.).

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- organiser une rencontre inter collèges ;
- réagir ou choisir ;
- créer un film vidéo ;
- organiser l'accueil de correspondants ;
- adapter et modifier ;
- classer, comparer, hiérarchiser.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, des histoires, ou des conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, l'élève peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document..	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif, etc.). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – Distinguer dans les énoncés ce qui relève de l'information et de la prise de position de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En 3e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc. permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et de répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

L'élève peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B2

L'élève peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux, mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e-kichen aber Montroulez, eo hini brasañ an Europ : hir-tre hag uhel eo. Un dousenn kambroù a zo e-barzh.* *René-Théophile-Hyacinthe Laenneg zo ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare : ur medisin breizhat brudet-bras eo. Ijinet en deus ar stetoskop.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Me 'zo bet ganet 'ba Skaer e 1925. Met en Amerik emaon o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.* *Mignon bras 'on gant J. Kerouac. Eus an Uhelgoad eo e familh ivez.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *Ur vag dre lien 'n deus va eontr. E-kichen Rosko emañ Enez Vaz. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. Ar wech kentañ e oa din da vont war vor. Brav e oa an amzer, met kreñv e oa an avel. War ar vag e lavare va eontr din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide	**Des actes langagiers** – Présenter, nommer, décrire, caractériser de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e-kichen aber Montroulez, eo hini brasañ an Europ : 70 metr a hirder zo dezhañ, etre 15 ha 20 metr a ledander hag 8 metr a uhelder. Ennañ e kaver un dousenn kambroù enno bezioù strolladoù tud, familhoù pe meuriadoù.* *René-Théophile-Hyacinthe Laenneg zo ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare : ur medisin breizhat brudet-bras e oa abalamour m'en deus ijinet ar stetoskop.* – (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Da 28 vloaz 'moa tapet ma sac'h hag e oan divroet d'an Amerik, evel ur bern Bretoned d'ar mare-se.* *Eno 'moa labouret war ma micher kizeller koad 'ba New-York, ha 'moa bet tro da zarempredi intellektualed Greenwich Village, Jack Kerouac en o zouez.* *Mignoned vras oamp bet hon daou ha souezhus eo ez eo familh ar skrivagner amerikan a orin deus kostez An Uhelgoad, tost d'al lec'h ma oan o chom !* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses,

d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. A-gleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol. Oc'h evañ emaint. Tokoù du zo gant ar baotred ha koefoù gwenn gant ar merc'hed. Bara zo war al leur.

(Taolenn gant Victor Roussin [1812-1903], Les Noces de Corentin Le Guerveur et d'Anne-Marie Kerinvel, 1880)

- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.

  Disadorn da 11 eur e oamp bet e ti ur wenanerez. Kontet he doa deomp penaos e vez savet gwenan. Da c'houde oamp bet o welet ar ruskennoù. Da echuiñ hon doa debret bara-mel graet ganti.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

  Gwelloc'h eo din sonerezh Breizh eget hini ar Stadoù Unanet, met ret eo din anzav memestra eo mat kanaouennoù Bob Dylan da skouer.
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

  Bravoc'h eo tremen ar vakañsoù e Sarzhaw eget e Gwiseni.

  Me soñj din / Soñjal 'ra din / Me gav din / D'am meno / D'am soñj eo null al levr-se.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.

  Deus un tu, deus un tu all

  Ouzhpenn-se

  Da gentañ (tout), da heul, da c'houde-se, war-lerc'h, da echuiñ, evit echuiñ

  Daoust ma,

  Dreist-holl,
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées

  Me 'garfe mont da Bariz ;

  Mont a rin da Bariz dizale ; E soñj emaon mont da Bariz e-pad an hañv ;

  C'hoant am eus ;

  Fellout/faotañ a ra din ;
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

  Marteze

  Mont a rin da bourmen ma vez brav an amzer

  Tapout a rin va breved gant labour

  Tapout a rin va breved a-drugarez da va labour.

  Ma labouran mat e tapin va breved.

anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

Ur vag dre lien 'n deus va eontr. Pa oan bihan 'oan bet gantañ betek Enez Vaz. Ar wech kentañ 'oa din da vont war vor. Me 'gav din 'oan 8 vloaz d'ar poent-se. E-kichen Rosko emañ an enez-se. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. Pa oamp aet kuit eus Rosko 'oa brav an amzer, met kreñv 'oa an avel. Kerkent ha kuitaet ar porzh 'oa bet hejet ar vag gant ar mor. Aon 'm boa un tamm. Va eontr a lavare din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants

  Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol. Oc'h evañ emaint. Gant ar baotred ez eus tokoù du war o fenn ha koefoù gwenn gant ar merc'hed. Bara zo war al leur. Dirak an daol ez eus bugale. En o c'hichen ez eus ur vaouez, ur babig ganti war he barlenn.

  (Taolenn gant Victor Roussin [1812-1903], Les Noces de Corentin Le Guerveur et d'Anne-Marie Kerinvel, 1880)
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Disadorn vintin e oamp bet o welet ur wenanerez gant hor c'helenner ha klevet brezhoneg war ar memes tro. Da gentañ hon doa selaouet anezhi o lavaret deomp penaos e veze savet gwenan. Da c'houde e oamp bet o welet ar ruskennoù ha da echuiñ hon doa tañvaet bara-mel bet graet ganti en a-raok.
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

  Farsus / Fentus e oa.

  Enoeüs / hirvoudus e oa an abadenn.

  Plijus oa.

  Spontus eo. / Spontet on bet.

  Skrijus eo.

  Chalet on. / Chalus eo.

  Trubuilhet on. / Nec'het on.

  Mall zo ganin/ warnon / mall 'meus da / Hast 'm eus da…

  Me zo sot gant ar sonerezh. / Me zo plac'h/paotr ar sonerezh.

  Mat eo din.

  Kontant on da…
- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes :

  Deus un tu, deus un tu all

  Kentoc'h eget, a-raok ober se e vefe gwelloc'h dit…

  Ouzhpenn-se

  Koulskoude, rak-se, gant-se, kent-se

  Da gentañ (tout), da heul, da c'houde-se, war-lerc'h, da echuiñ, evit echuiñ

  … nemet (ma)

  Daoust ma, ha bezañ ma, evit bezañ ma

  Dreist-holl, dreist pep tra

  Padal, er c'hontrol, avat

	Gant ma – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *E soñj emaon da, lakaet 'meus 'ba' ma soñj,* *C'hoant am eus, c'hoant am befe, plijout a rafe din,* *Ma c'hellfen… / ma c'hellfemp…* *Mennet on da… / mennet omp da…* *Brav 'vefe deomp* *Gwell 'vefe deomp* *Poent eo deomp* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *M'am befe botoù koad dre dan…* *M'hon dije labouret muioc'h hon dije graet araokadennoù* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Ma 'mije gouiet ne vijen ket deuet.* *Peogwir eo klañv eo chomet er gêr. Pa vez klañv e chom er gêr.* *Klaskit kemer notennoù en ur selaou.*

Interaction orale et écrite, médiation

En troisième, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations de plus en plus précises. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs. Le travail sur la médiation est d'autant plus important que la langue est enseignée dans un contexte plurilingue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
L'élève peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. Il est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.
B2
L'élève peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.
Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).
Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).
Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.
Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de leur propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – Échanger**, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références (sur un sujet courant ou un contexte culturel) plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Pet breur ha pet c'hoar 'peus ?* *Peur / Pegoulz / Pevare ez i d'ar fest-noz ?* *Ha mont a rez alies d'ar festoù-noz ?* *Brav eo an amzer. Pet derez a zo ?* *Pegeit e pad ar gentel ?* *Pe vent out ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou de blocs lexicalisés. Y réagir. *Ro va c'hreion din ! Laosk ac'hanon da labourat !* *Ro peoc'h !* *Kemer da levr ! / Deus 'ta buan ! / Ya, diouzhtu / Ya, evel just.* *Dont a ri da skrivañ war an daolenn ?* *Labourat a ri ganin ? Dont a ri da labourat ganin ?* *Difennet (groñs) eo mont / ober…* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de verbes modaux. *Gellout a ran digeriñ ar prenestr ?* *Droad 'meus da c'hoari ?* *Ya, evel just, kudenn ebet !* *Difennet eo galoupat amañ.* *Arabat flapañ !* *Ret eo, dav eo erruout d'an eur !* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Mat eo din ! Akord, a-du on ganit !* *Kontant out da ginnig da labour ?* *Me n'on ket a-du ganit.* *N'on ket a-du (tamm ebet) / N'on ket akord ganit…* *Me zo a-enep…* – Donner **et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire)**.	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Petra zo ? Petra zo erruet ? Petra zo degouezhet ? Petra 'c'hoari gantañ ? Petra 'c'hoarvez ganit ?* *Petra 'neus lavaret ? Ha sur out ?* *Ha gouzout a rez ar pezh 'meus klevet ? Lâr 'ta ! !* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques y réagir : *Leuniañ an toulloù / Klokaat an destenn /* *Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig !* *Difennet (groñs) eo redek en trepasoù. / ober goap ouzh ar re all /* *Va digarezit, 'meus ket komprenet mat./ Lavarit en-dro, mar plij.* *Gwelloc'h eo / Gwelloc'h e vefe…* *Gra evel-se kentoc'h / Grit evel-se kentoc'h* *N'it ket aze… ! Dañjerus eo !* *Dañjerus eo ober-se !* *Da va soñj…* *Hervezon…* *Hoc'h aliañ a ran da…* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Gellout a ran digeriñ ar prenestr ?* *Droad 'mo, gwir 'mo da c'hoari pa 'mo echuet ?* *Difennet eo ober skol al louarn.* *Arabat flapañ !* *Ret eo, dav eo kaout doujañs ouzh an natur !* *Dont d'an eur a rankan ober.* *Poent eo kregiñ e-barzh !* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *D'am soñj…* *Displeg din en-dro petra 'soñjez.* *Me n'on ket a-du ganit tamm ebet !*

Lavar(it) adarre, mar plij ! / Penaos ‘vez skrivet ? / Penaos ‘vez lavaret ? / Petra ‘sinifi ?

Sikourit ac’hanon, mar plij ganeoc’h !

– Utiliser les principales **formules de politesse et d’adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s’excuser**, y compris à l’écrit.

Demat dit/deoc’h ! / Salud dit/deoc’h ! / Kenavo / Trugarez dit/deoc’h / Eskuz(it) ac’hanon !

A galon ganeoc’h ;

– **Relancer** par des questions simples non développées.

Petra ‘soñjez ?

Petra eo da soñj ?

N’eo ket gwir ?

Da lavaret eo ?

– Utiliser toute la gamme des verbes de perception.

Selaou / Selaouit !

Sell ‘ta ! Sellit ‘ta !

– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.

Emañ ar gartenn pajenn 13, war an tu kleiz, dindan ar skeudenn ruz, e-kichen poltred Napoleon.

Emañ ar gartenn e-tal testenn niverenn 1.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l’aide de groupes verbaux, d’adjectifs, d’interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

Me a gav mat, Me a blij din… Me a gav gwelloc’h, gwelloc’h eo din…

Me a zo chalet, nec’het

Plijus eo, dipitus eo, bourrus eo, displijus eo, heugus eo, fentus eo, drol eo, fromus eo

Bras rezonabl eo, bras a-walc’h eo, bras-tre eo…

Plijus kenañ eo, Plijus ken-ken eo

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d’ordre culturel,** d’un prospectus, d’une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Gwelout a ran tud o c’hoari…

Kontañ a ra ar c’haner istor un den.

Kompren a ran ar boelladenn,

Tu zo da gompren ar frazenn,

Lakaat a ra war wel tem an natur…

Anv zo…

Anat eo… Sklaer eo…

Ne soñj ket din e vefe mat beajiñ kalz gant ar c’harr-nij.

A-hend-all e c’hellfemp mont aliesoc’h gant an tren.

Tu ‘vefe d’ober e-mod-all, da skouer : labourat muioc’h er gêr.

– Formuler des **questions** et des **commentaires** pour inciter l’interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

Perak n’out ket a-du gant ma vije muioc’h a vrezhoneg er skinwel ?

Penaos displegañ neuze…

Evel just, met penaos ober e mod-all ?

– Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l’interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l’écrit :

Kompren a ran mat ‘pezh a lavarit, met deus an tu-all…

Ya, petra lavarout diwar-benn…

N’omp ket a-du, met gouest omp bet memestra da gaozeal asambles…

– **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:**

Deus an tu-all, e c’hellomp lavarout…

Pezh a sinifi…

Lavar en-dro, mar plij.

Ma’m eus komprenet mat ‘pezh peus lavaret…

Petra ‘soñjez ?

Petra eo da soñj ?

N’eo ket gwir ?

Ne soñj ket deoc’h / dit ?

Ma komprenan mat..

Diouzh ar pezh am eus komprenet…

Da lavaret eo ?

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d’expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d’imprégnation, le fait de langue fait l’objet d’une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d’être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu’il soit attendu des élèves qu’ils sachent les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l’appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2 **-** les éléments en bleu correspondent plutôt au niveau B2

On apportera une attention particulière :

- aux phénomènes de liaison (notamment dévoisement, y compris devant *ha* : *kig-ha-fars, kroaz-hent, kuzh-heol…*)
- aux suites c'hr, c'hl, rc'h, lc'h (ex. *ar c'hrog / ar c'hog, ar c'hloc'h, marc'h, marc'had, merc'h, tra-walc'h* et *a-walc'h…)*
- aux suites kw / ku, gw, c'hw (ex. *ho kwele, kuit, gwenn, gwin, c'hoant, c'hwi…)* et phénomène de palatalisation (en [c] : *n'eus ket ken gwin gwenn, kerzh kuit !…*)
- à la palatalisation du digramme -zi-, et localement des digrammes -ti-, -di- ayant abouti à une palatalisation ch, j : *heñchoù, koajoù* (et *koajeier), prajoù* (et *prajeier), bloavezhioù, devezhioù* (et *devezhiennoù)…*
- aux clusters consonantiques nt / nd (cf. *hent*, et *a-hend-all, kemend-all, hent-bras, gant aon > gand-aon, Pondaven / Pont-Aven* - nf. / nl. idem), et nk / ng (ex. *stank* et *stank an anal, Stank-ar-Wrac'h, lank* et *lank-an-dez* [lãngãn'de:]…)
- (B2) aux diphtongues : articulation syllabique de la diphtongue (ex. copule *eo* [ew], et *eo !* non *[e - o] ou *beo, geo…*) ; diphtongues ouvrantes à accent montant : *oa…* (cf. paradigme de conjugaison des verbes être et avoir à l'imparfait) ; diphtongues "étales" : iou (cf. *Riou, riv,* et *bioù, div, liv, piv),* eo (cf. *bev, tev / bezv, lev, rev) ;* diphtongues fermantes à accent descendant : ae / ai, ao, aou [ow] (ex. *laez, daou, Laou,* et *glaou / glav, jao/jav/jô*, ei (*e-leizh, eizh, seizh, reizh),* eü (*eürus, maleürus)… ;* diphtongues nasalisées (ex. *hañv-goañv, klañv, skañv, preñv*, etc.)
- (B2) à l'intonation prosodique liée à l'expression : de l'affection, de la compassion (*kalonig, ma c'halon !, mab paour, nebaon, paour kaezh paotr !)* ; de l'admiration (*pegen kaer !, pebezh abadenn !, nag a draoù !, na brav (ar film-se !), gwashat amzer !)* ; de l'approbation (*sur ha neket marteze, sur a-walc'h, sur-tre, marteze a-walc'h, moarvat, 'michañs…)* ; de l'autorité, de la ferme assurance (*reit peuc'h !, tavit 'ta !, ro an dra-se din !, na larit ket se !…)* ; de l'étonnement, de la contestation (*sell 'ta !, a gav dit ?, a lârit ?, ne gav ket din avat, n'on ket sur…)* ; de la dérision (*me zo fin ha te zo sot, te zo re fin 'm eus aon, n'eus ket sotoc'h evit… ar pemoc'h)* ; de l'indignation, du défi, du mépris (*biskoazh kemend-all !, deus bepred !, fae eo ganin gwelet hennezh)* ; de la détresse (*siwazh [din], deuit war ma sikour [mar plij], forzh ma buhez !, n'ouzon ket ken avat).*
- (B2) Le rythme de la phrase à plusieurs compléments : *pa oan yaouank, 'tro ar bloaz 1980, e veze gwelet seurt traoù,* etc.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **L'amour et l'amitié**

A2 *Karantez, mignoniezh, mignon(ez), karout a ran, me a blij din, me 'zo mignon da,* etc.

B2 *Ar garantez, ar vignoniaj, karet, kaout joa ouzh, en em dommañ ouzh, bezañ sot gant, en em glevet gant, mignoned vras, mignonezed bras,* etc.

- **Le travail**

A2 *Al labour, labourat, ur vicher, labourer-douar, medisin, klañvdiour(ez),* etc.

B2 *Labour vat, labour zo, poaniañ, ul labourer(ez), ur marc'h-labour, micherioù, paotr/plac'h al lizhiri,* etc.

- **Voyages et migrations**

A2 *Ur veaj, beajiñ, mont kuit, cheñch bro, mont da bell vro,* etc.

B2 *Kuitaat ar vro, Un divroad(ez), divroidi, ur repuad(ez), repuidi, degemer, reiñ bod,* etc.

- **Langages et médias**

A2 *An tele, ar radio, un abadenn, ar c'hazetennoù, ur c'hazetenner, ur gazetennerez, an Internet, ur chadenn YouTube,* etc.

B2 *Artersiñ, an dud interviewet / aterset, ur film, ur seri, serioù, un teulfilm, eilmouezhiañ, treiñ e brezhoneg,* etc.

- **L'engagement**

A2 *Un asosiasion, ur skipailh, ur c'hlub, ar c'hultur, ar politik, an añvironamant, ar sport, en em añgajiñ, aozañ, lakaat war-sav,* etc.

B2 *Ur vreuriezh, ur gevredigezh, ar sevenadur, an endro, en em vodañ, mont da vanifestiñ, goulenn digant at Gouarnamant, goulenn groñs,* etc.

Grammaire A2 / B2

La phrase

- L'étude des prépositions à marque de personnes (du moins les plus usuelles comme *a, da, evit, gant, ouzh* et variantes justement…) complètera l'approche de la grammaire de phrase.
- (B2) En liaison avec la prosodie, voire la phonétique, on s'exercera à l'emploi d'interjections (point faible des systèmes bilingues breton-français), à partir d'exemples simples (comme *ma !* et *maaaa ! oiaou ! 'vat !* : eh bien, oh là là !, explétif ex. « mais oui ! ») que l'on entend d'ailleurs en français de Basse-Bretagne, y compris en ville.

Le groupe du nom

- Les indéfinis les plus usuels seront exploités en situation concrète : *nebeut, re, tra-walc'h*… de même que l'on s'assurera de l'emploi des principaux numéraux, etc.
- (B2) Composition et surtout dérivation pourront être explicitées, ceci relevant également du lexique (préfixes *ad-*, *di- / dis-* etc. ; suffixes *-ad* ; *-adenn / -adeg*, ou *-adur* et *-erezh*…), sans présenter le breton comme une langue où tout pourrait, voire devrait, s'inventer sur ces bases !

Le groupe du verbe

- (B2) On notera éventuellement, ne serait-ce qu'aux personnes du pluriel du futur, où une certaine variation existe, même au centre (*pa'h efet / pa'h ehet* : quand vous irez), certains traits de conjugaison moins régulière (ou de bases avec une inflexion vocalique), tout en insistant dans la mesure du possible sur les formes « centrales » (au sens de breton standard).
- (B2) De même, au conditionnel, on fera la différence entre l'aspect potentiel des formes en F (issues d'un H qui subsiste au centre et du Goélo au vannetais : *ma teufe / tahe*) et l'aspect irréel, nécessairement plus rare dans le discours, quoique très usité dans certaines formules (*biken ne'm bije kredet !* et *me 'gareze* en vannetais comme *I wish I were* en anglais).
- Seront relevées et travaillées les formes du passif, notamment au regard de la « non-personne » (correspondant à ON : *ar mod-se e veze graet (bara*) / *gwechall ez aed war dreid di*… - le verbe intransitif mont, aller, se prêtant mal à la voix passive).
- On emploiera la forme réfléchie (*en em*) aux temps composes (avec les deux auxiliaires, être et avoir) en distinguant : *beuzet (kollet) eo bet* (il s'est noyé – perdu – accidentellement) / *en em veuzet en doa* (c'était un suicide par noyade), faits divers parfois mal énoncés jusque dans les médias !
- (B2) Enfin, toujours dans la logique de grammaire du discours ou de phrase, on réutilisera les tags (réparties avec reprise du verbe) les plus connus (*beus / geus, gra !*), en apprenant d'autres au passage, représentatifs de la verve du breton spontané : *n'ouzoc'h ket ? – gouzon !*, etc.

Programme de breton pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre générations
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. Le Pays de Galles
Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques - enseignement bilingue et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. L'Écosse
Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Activités langagières – enseignement bilingue et LVB
Outils linguistiques – enseignements bilingues et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières – LVC
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. L'Irlande
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements

variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques

dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
seconde	A2+	B2

Classe	LVC
seconde	A1+

La classe de seconde a la spécificité de rassembler dans les groupes des élèves ayant eu des parcours en langue variés, la plupart du temps sans distinction entre élèves ayant suivi un enseignement de LVB, ou ayant bénéficié d'un enseignement renforcé ou bilingue. L'hétérogénéité des groupes est donc un enjeu majeur pour les professeurs, ainsi que la création d'une dynamique d'apprentissage collective. Pour cela, il importe d'avoir une démarche explicite de valorisation des compétences acquises, tout en s'appuyant sur une programmation qui permette aux élèves de conforter visiblement ces acquis et d'apprendre à réaliser de nouvelles tâches dans toutes les activités langagières.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

De par sa géographie, sa langue, ses spécificités culturelles, la Bretagne a pu apparaitre parfois pour le voyageur comme un territoire exotique. On pourra ici s'interroger sur les représentations plus ou moins stéréotypées qui ont été véhiculées hors de Bretagne, mais aussi sur celles qu'écrivains et artistes bretons sont parvenus à transmettre ou à imposer.

Objets d'étude possibles

- Exprimer son identité brittophone
- Représentation des Bretons par eux-mêmes et par autrui

Axe 2. Vivre entre générations

La transmission intergénérationnelle d'une langue est un facteur déterminant de la préservation de celle-ci. Il en est de même pour tout ce qui constitue l'héritage culturel au sens large. On s'interrogera ici sur la nature et les conditions de ce passage de relais au sein de la famille, ainsi que sur la place faite aux ainés dans la société. La valorisation de leurs connaissances peut-elle permettre de tisser du lien entre les générations ?

Objets d'étude possibles

- Au sein de la famille
- Dans la société

Axe 3. Le passé dans le présent

Le présent ne se construit que dans une tension entre le passé et le futur. L'histoire et la mémoire occupent une place importante dans l'élaboration personnelle et collective des sociétés contemporaines, qu'on étudie le passé, qu'on s'en inspire, qu'on le célèbre, qu'on le mette en scène, qu'on le rejette, qu'on donne un sens ou non au devoir de mémoire, aux traditions, aux esthétiques et valeurs anciennes, etc.

Par exemple, pour la Bretagne, actualisée ou transformée, la légende du roi Arthur réapparait régulièrement sous différentes formes dans notre société contemporaine : le cycle arthurien est toujours une source d'inspiration pour de nombreux artistes. Héritier d'un passé mythique, il véhicule en effet des thèmes qui séduisent encore aujourd'hui : la quête, la lutte entre amour et loyauté, etc.

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- Le roi Arthur : permanence de la mythologie et de l'imaginaire breton
- La permanence des symboles celtiques dans les œuvres modernes

Axe 4. Défis et transitions

Devenir un citoyen ou une citoyenne engagé(e), c'est savoir se positionner face aux questions qui traversent notre société et agir en être responsable. Qu'il s'agisse des questions environnementales ou de celles de la pratique du breton, les élèves seront invités à dresser un état des lieux et à réfléchir à leurs moyens d'agir au quotidien.

Objets d'étude possibles

- Le défi écologique
- Le défi *brezhoneg*

Axe 5. Créer et recréer

L'art est une activité créatrice qui regroupe les œuvres humaines destinées à toucher les sens et les émotions du public. Il est l'expression d'une culture, d'une époque. Ainsi, au fil du temps, l'être humain crée et recrée. L'art breton est particulièrement riche de création et de recréation. Les artistes se sont emparés des mythes et légendes bretons, de la littérature orale comme écrite, pour en proposer différents objets artistiques au fil du temps, qu'il s'agisse de réécritures, de représentations graphiques, d'œuvres musicales ou chorégraphiques. Les œuvres d'art sont autant d'exemples de possibilités d'échos, de dialogues. Le *Barzaz Breiz*, recueil d'œuvres anciennes, réécrites à la période romantique, n'a cessé d'être matière à recréation artistique jusqu'à aujourd'hui. Les créations et recréations sont des exercices de style inspirants, car ils expriment un pan de culture ancré dans son territoire et son temps, mais aussi des messages universels. Les *gwerz*, forme d'expression artistique unique à la basse Bretagne, n'en sont pas moins porteuses d'émotions et de sens qui touchent l'être humain.

Objets d'étude possibles

- Parler des arts graphiques : le courant des *Seiz Breur*
- Parler de la recréation de la danse bretonne par les cercles celtiques et les *bagads*

Axe 6. Le Pays de Galles

Le Pays de Galles et la Bretagne partagent des liens historiques et culturels profonds. De par les grands mouvements de population du VIII^{e} siècle av. J.-C. (déplacement des Celtes d'Europe Centrale) et des V^{e} et VI^{e} siècles (2^{e} celtisation de l'Armorique par les Bretons fuyant les assauts des Pictes et des Scots), ces régions possèdent toutes deux un héritage celtique important (langue, traditions musicales, mythologie…). Ces deux territoires ont, au cours du temps, suivi des trajectoires différentes : les langues ont divergé (branche gaélique et branche brittonique), leur histoire politique a emprunté des voies distinctes (le Pays de Galles avec le Royaume-Uni, l'intégration à la France pour la Bretagne). Cependant, malgré leur identité propre, la connexion entre Bretagne et Pays de Galles reste très forte : elles continuent de partager un héritage commun qui dépasse les frontières. Elles restent étroitement liées par une mémoire vivante et des projets contemporains (Festival Interceltique de Lorient) qui célèbrent et réinventent ce patrimoine commun.

Objets d'étude possibles

- La langue galloise
- La culture galloise

Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les documents authentiques proposés à l'étude amènent l'élève à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer l'élève à la réception orale et écrite en développant ses connaissances culturelles. Il accède au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Il repère et analyse des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails pertinents et accède à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. L'élève écoute (ou regarde et écoute) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;

- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Les élèves peuvent repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, ils peuvent comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Ils peuvent comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Ils peuvent lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou à une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif, etc.). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en matière de production écrite et orale, et sont en mesure de construire des phrases syntaxiquement correctes. L'objectif à viser est celui d'un enrichissement des structures afin d'étendre le champ des actes de communication à leur disposition, de rendre compte de réalités plus complexes, d'introduire de la nuance dans un propos. Pour cela, l'utilisation du document support comme pourvoyeur de modèles reste de mise, et les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour permettre à l'élève d'améliorer sa précision.

Le panel des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener l'élève à développer des compétences de niveau B2 en LV1 ou A2+ en LVB. On peut ainsi lui demander de rédiger des articles de presse, des tracts, des blogs, des pétitions, des rapports, des récits d'invention, etc. À l'oral, il pourra par exemple proposer des présentations sur des sujets divers, prononcer de brefs discours, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Les élèves peuvent présenter ou décrire des aspects de leur environnement quotidien, tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Ils peuvent donner des explications pour justifier pourquoi une chose leur plaît ou leur déplaît, et indiquer leurs préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B2

Ils peuvent développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec leur domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Ils peuvent dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences les touchent personnellement.

Ils peuvent développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler l'étendue de son lexique et sa capacité à développer son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Breudeur ha c'hoarezed am eus. Me am eus tri breur ha div c'hoar.* *Va zad a zo mañsoner, va mamm a zo kelennerezh e-barzh ur skolaj.* *Bras-tre eo an ti-mañ.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Me zo Yann ma anv / Ma anv zo Yann ; Daouzek vloaz am eus/on ; Me zo o chom e Brest ; Deus Brest on ; Me zo mab/merc'h Yann ha Mari ; Daou vreur am eus ; Ne'm eus c'hoar ebet ; Ne'm eus na breur na c'hoar.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e-kichen aber Montroulez, eo hini brasañ an Europ : 70 metr a hirder zo dezhañ, etre 15 ha 20 metr a ledander hag 8 metr a uhelder. Ennañ e kaver un dousenn kambroù enno bezioù strolladoù tud, familhoù pe meuriadoù.* *René-Théophile-Hyacinthe Laenneg zo ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare : ur medisin breizhat brudet-bras e oa abalamour m'en deus ijinet ar stetoskop.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par

Ur wech e oa, ur wech ne oa ket, met ur wech e oa memes tra, ur roue anvet Marc'h. Plijout a ra dezhañ chaseal war e varc'h. Morvarc'h 'vez graet anezhañ, marc'h ar mor. Ur marc'h brav meurbet eo Morvarc'h.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

  Emañ ar skolaj e-kreiz ar bourk, a-dreñv sal ar gouelioù hag e-kichen ar vered.

  Nepell ouzh an iliz e c'heller gwelout ur c'halvar brav-eston.
- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Me 'yelo d'ar fest-noz a-benn disadorn, met disul e chomin er gêr.
- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  Plijout a ra din/dezhañ/dezhi…

  Gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti lenn evit sellet ouzh an tele.

  Kalz gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti pesked evit kig. Met kig a zo mat din ivez !
- Exprimer son **opinion** de manière simple, mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  Ne soñj ket din emañ ar wirionez ganit.

  Da va soñj e vefe gwelloc'h chom er gêr, re a c'hlav a zo.

  Hervezon, eo poazh ar c'hig, gellout a reomp debriñ.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

  Da gentañ eo ret echuiñ gant al labour.

  Da c'houde e c'hellimp c'hoari.

  Brav eo met ker eo ivez !

  Ne brenin ket anezhañ peogwir eo re vras evidon.

  Neuze, ne brenin netra !
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  C'hoant am eus mont da Vrest warc'hoazh, ezhomm am eus prenañ dilhad nevez.

  Ret e vo din neuze kemer an oto, kalz buanoc'h hag aesoc'h e vo.

  Ma teuan a-benn da echuiñ va labour abred a-walc'h ez in da veajiñ e-pad ar vakañsoù.
- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Ma peus ket ezhomm ac'hanon ken, marteze ez in d'ar gêr bremañ.

  Mont a rin d'ar gêr bremañ, n'am eus netra d'ober amañ ken.

exemple, présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. :

Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Da 28 vloaz 'moa tapet ma sac'h hag e oan divroet d'an Amerik, evel ur bern Bretoned d'ar mare-se.

Eno 'moa labouret war ma micher kizeller koad 'ba New-York, ha 'moa bet tro da zarempredi intellektualed Greenwich Village, Jack Kerouac en o zouez.

Mignoned vras oamp bet hon daou ha souezhus eo ez eo familh ar skrivagner amerikan a orin deus kostez An Uhelgoad, tost d'al lec'h ma oan o chom !

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

  Ur vag dre lien 'n deus va eontr. Pa oan bihan 'oan bet gantañ betek Enez Vaz. Ar wech kentañ 'oa din da vont war vor. Me 'gav din 'oan 8 vloaz d'ar poent-se. E-kichen Rosko emañ an enez-se. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. Pa oamp aet kuit eus Rosko 'oa brav an amzer, met kreñv 'oa an avel. Kerkent ha kuitaet ar porzh 'oa bet hejet ar vag gant ar mor. Aon 'm boa un tamm. Va eontr a lavare din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

  Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol. Oc'h evañ emaint. Gant ar baotred ez eus tokoù du war o fenn ha koefoù gwenn gant ar merc'hed. Bara zo war al leur. Dirak an daol ez eus bugale. En o c'hichen ez eus ur vaouez, ur babig ganti war he barlenn. (Taolenn gant Victor Roussin (1812-1903), Les Noces de Corentin Le Guerveur et d'Anne-Marie Kerinvel, 1880)
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Disadorn vintin e oamp bet o welet ur wenanerez gant hor c'helenner ha klevet brezhoneg war ar memes tro. Da gentañ hon doa selaouet anezhi o lavaret deomp penaos e veze savet gwenan. Da c'houde e oamp bet o welet ar ruskennoù ha da echuiñ hon doa tañvaet bara-mel bet graet ganti en a-raok.
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

  Farsus / Fentus e oa.

  Enoeüs / hirvoudus e oa an abadenn.

  Plijus oa.

  Spontus eo. / Spontet on bet.

  Skrijus eo.

  Chalet on. / Chalus eo.

  Trubuilhet on. / Nec'het on.

  Mall zo ganin/ warnon / mall 'meus da / Hast 'm eus da…

  Me zo sot gant ar sonerezh. / Me zo plac'h/paotr ar sonerezh.

  Mat eo din.

  Kontant on da…

	– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *Eus un tu, eus un tu all* *Kentoc'h eget, a-raok ober se e vefe gwelloc'h dit…* *Ouzhpenn-se* *Koulskoude, rak-se, gant-se, kent-se* *Da gentañ (tout), da heul, da c'houde-se, war-lerc'h, da echuiñ, evit echuiñ* *… nemet (ma)* *Daoust ma, ha bezañ ma, evit bezañ ma* *Dreist-holl, dreist pep tra* *Padal, er c'hontrol, avat* *Gant ma…* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *E soñj emaon da, lakaet 'meus 'ba' ma soñj,* *C'hoant am eus, c'hoant am befe, plijout a rafe din,* *Ma c'hellfen … / ma c'hellfemp…* *Mennet on da … / mennet omp da …* *Brav 'vefe deomp* *Gwell 'vefe deomp* *Poent eo deomp* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *M'am befe botoù koad dre dan…* *M'hon dije labouret muioc'h hon dije graet araokadennoù* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Ma 'mije gouiet ne vijen ket deuet.* *Peogwir eo klañv eo chomet er gêr. Pa vez klañv e chom er gêr.* *Klaskit kemer notennoù en ur selaou.*

Interaction orale et écrite, médiation

Au niveau de la seconde, les compétences d'interaction et de médiation, qui permettent d'articuler les différentes activités langagières et d'éviter un travail « en tuyaux d'orgue » de ces dernières, gagnent en importance dans une logique de classe qui fait une large part à l'investigation collective des objets d'étude, à l'échange d'informations, à des jeux de rôle plus complexes, au travail collaboratif et à la prise d'initiatives. Pour faciliter et fluidifier les échanges, les marqueurs d'interaction s'enrichissent, avec une attention forte portée à leur réalisation phonétique, à la prosodie et à l'intonation.

Bien que plus délicates à évaluer, ces activités doivent donc faire l'objet d'entrainements fréquents, dans le cadre de tâches intermédiaires ou finales complexes. Le niveau d'autonomie langagière d'un élève de seconde en LVB restant cependant limité, il convient de bien définir la consigne, et de poursuivre, à travers le langage de classe, l'entrainement quotidien de micro-compétences comme la prise de contact avec autrui à l'oral, la demande de reformulation, le discours indirect, etc.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Les élèves peuvent interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Ils peuvent faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; ils peuvent poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Ils peuvent transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

B2

Ils peuvent exposer leurs idées et leurs opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Ils peuvent conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Ils peuvent (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Ils peuvent comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Ils peuvent organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Ils peuvent aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de leur propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis,** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Pelec'h emañ Landeda ?* *Pegoulz out/oc'h ganet ?* *Pet eur eo ?* *Peseurt sport a rez/rit ?* *Plijout a ra dit/deoc'h lenn ? Perak ?* *Da bet eur e savez/-it ? Da bet eur ez ez/it da gousket ?* *Penaos e teuez/teuit d'ar skol ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou de blocs lexicalisés. Y réagir. *Piv zo kontant da lenn ? — Me ;* *Dont a ri d'an daolenn ? — Ya, laouen ! ;* *Sikour(it) ac'hanon, mar plij ! – Ya, evel-just !* – **Mobiliser l'expression** simple, mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Ya, mat eo din, kemer ur madig all.*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Petra zo ? Petra zo erruet ? Petra zo degouezhet ? Petra 'c'hoari gantañ ? Petra 'c'hoarvez ganit ?* *Petra 'neus lavaret ? Ha sur out ?* *Ha gouzout a rez ar pezh 'meus klevet ? Lâr 'ta ! !* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Leuniañ an toulloù / Klokaat an destenn /* *Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig !* *Difennet (groñs) eo redek en trepasoù. / ober goap ouzh ar re all /* *Va digarezit, 'meus ket komprenet mat./ Lavarit en-dro, mar plij.* *Gwelloc'h eo / Gwelloc'h e vefe…* *Gra evel-se kentoc'h / Grit evel-se kentoc'h* *N'it ket aze… ! Dañjerus eo !* *Dañjerus eo ober-se !*

Me zo akord ganit/ganeoc'h !

Ya, gwir peus da vont da c'hoari.

N'eus ket urzh/droad d'ober an dra-se ; Arabat ober an dra-se ; Difennet eo ober an dra-se.

Ret e vo dit chom er gêr hiziv.

- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée.

Me 'zo a-du ganit !

Ar wirionez a zo ganit !

N'on ket akord ganit/ganeoc'h !

N'on ket a-du tamm ebet ganit !

- **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés.

Petra 'peus lavaret ?

Ha tu 'zo deoc'h adlavarout mar plij ?

Ne gomprenan ket ac'hanoc'h, petra 'fell deoc'h lavarout ?

Komz(it) goustatoc'h, mar plij ! Me 'm eus ezhomm sikour !

- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit.

Devezh mat dit/deoc'h !

Penaos 'mañ ar bed ganeoc'h ?

Trugarez deoc'h ; Mersi deoc'h ;

Noz/nozvezh vat dit/deoc'h ; Me 'zo 'vont bremañ ;

Kenavo ar c'hentañ ;

Ho trugarekaat ; Va digarezit !

A galon ganeoc'h

- **Relancer** par une large gamme de questions :

Lavar en-dro mar plij ganit ;

Petra 'peus lavaret ?

Petra 'fell dit lavaret ?

Ne gomprenan ket mat, petra 'sinifi… ?

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**.

Da gentañ tout ; Er penn kentañ tout…

Evit kregiñ… ; Da c'houde… ; Evit echuiñ…

Arabat ankounac'haat… ; Dreist-holl…

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.

Karout a ran … ; Me a blij din (kalz)… ;

Fromet on bet… ;

Brav-eston eo an daolenn en deus livet ; Dreist eo ar mennozh-se ! Ur plas dibab eo hemañ !

Bravoc'h-bravañ e teu ar wezenn-mañ da vezañ

- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

Livet e oa bet an daolenn-se e 1861 gant Yan' Dargent.

Al livour, genedig eus Sant-Servez, a oa mignon da Fañch an Uhel, anavezet mat peogwir en deus embannet kontadennoù poblek.

Taolenn vrudetañ Yan' Dargent a zo, a dra sur, « Kannerezed-noz ».

Da va soñj…

Hervezon…

Hoc'h aliañ a ran da …

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

Gellout a ran digeriñ ar prenestr ?

Droad 'mo, gwir 'mo da c'hoari pa 'mo echuet ?

Difennet eo ober skol al louarn.

Arabat flapañ !

Ret eo, dav eo kaout doujañs ouzh an natur !

Dont d'an eur a rankan ober.

Poent eo kregiñ e-barzh !

- Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles :

D'am soñj …

Displeg din en-dro petra 'soñjez.

Me n'on ket a-du ganit tamm ebet !

Ne soñj ket din e vefe mat beajiñ kalz gant ar c'harr-nij.

A-hend-all e c'hellfemp mont aliesoc'h gant an tren.

Tu 'vefe d'ober e-mod-all, da skouer : labourat muioc'h er gêr.

- Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

Perak n'out ket a-du gant ma vije muioc'h a vrezhoneg er skinwel ?

Penaos displegañ neuze…

Evel just, met penaos ober e mod-all ?

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit :

Kompren a ran mat 'pezh a lavarit, met deus an tu-all…

Ya, petra lavarout diwar-benn …

N'omp ket a-du, met gouest omp bet memestra da gaozeal asambles…

- **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:**

Deus an tu-all, e c'hellomp lavarout…

Pezh a sinifi…

Lavar en-dro, mar plij.

Ma'm eus komprenet mat 'pezh peus lavaret…

Petra 'soñjez ?

Petra eo da soñj ?

N'eo ket gwir ?

Ne soñj ket deoc'h / dit ?

Ma komprenan mat…

Diouzh ar pezh am eus komprenet…

Da lavaret eo ?

- Utiliser une large gamme de termes permettant d'**expliciter un processus complexe** en le décomposant en une série d'étapes plus simples :

Da gomañs,

Da gentañ (tout),

Da eil, da drede…

	Ouzhpenn-se… *Da echuiñ…* *Evit klozañ…* *'Pezh a zo pouezus….* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Me a gav mat, Me a blij din … Me a gav gwelloc'h, gwelloc'h eo din…* *Me a zo chalet, nec'het* *Plijus eo, dipitus eo, bourrus eo, displijus eo, heugus eo, fentus eo, drol eo, fromus eo* *Bras rezonabl eo, bras a-walc'h eo, bras-tre eo…* *Plijus kenañ eo, Plijus ken-ken eo* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *Gwelout a ran tud o c'hoari / e vez tud o c'hoari amañ bemdez…* *Kontañ a ra ar c'haner istor un den / Kontañ a ra ar c'haner eo kriz buhez an den-mañ.* *Displeget e vez eo pouezus evitañ ober an dra-mañ.* *Komprenet e vez…* *Tu zo da gompren hep mar…* *Lakaat a ra war wel a-dra sur…* *Roet e vez deomp da gompren…* *Ul liamm a c'hellomp ober gant…* *Anv zo…* *Anat eo… Sklaer eo..*

Outils linguistiques - enseignement bilingue et LVB

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2+

On apporte une attention particulière :

– à l'opposition de longueur : *sall* et *sal* [sal] / [saːl], *kann* et *kan* [kãn] / [kãːn], *prenet* ['preːnɛd/t] / *prennet* ['prɛnːɛd/t] ; d'aperture : *ker* et *kêr* [keːr] / [kɛːr], *re* [reː] / *rae* [rɛː], etc.

– à la réalisation des voyelles nasales, notamment celles qu'on écrit <eñ>, <iñ>, <euñ>, <uñ> (ex. *eñ, deñved, heñvel, kleñved, kreñv, fiñval, riñset, bleuñv, pluñv, puñs, etc.*)

– à l'accent de groupe (KLT principalement) : *un ti, daou di, ur c'hozh ti, re vras* ['re vras], mais *re(où) vras* [re 'vraːs], etc.

– à l'intonation interrogative, interro-négative, interrogative de surprise (ex. *petra zo ? N'eo ket gwir ? Petra neuz ?*).

B2

On prête une attention particulière :

– au rapport écriture-prononciation : plusieurs sons pour la même consonne [<k>, <g>], [<t>, <d>, <zh>],[<d>], [<c'h>], plusieurs sons pour la même voyelle <e>, <o>, les suffixes *—ER*, *—EREZ*, *—EREZH*, les couples de consonnes <n> vs <nn> = [n] vs [nː], <l> vs <ll> = [l] vs [lː]

– à l'accentuation : les mots accentués sur la dernière syllabe, les mots dont l'accentuation est mouvante

On s'appuyer sur la reconnaissance des accents (Léon, Trégor, Cornouaille, Vannetais) pour repérer le contexte d'énonciation.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Axe 1 : Représentation de soi et rapport à autrui**

A2+ *an identelezh, piv on ? piv out ? heñvel, heñvelded, disheñvel, disheñvelded, amezeg, mignon, mignoniezh, enebiezh, karantez, keñveriañ, brav, bravoc'h, gwelloc'h eget, mont daved unan bennak, diskouez, displegañ*

B2 *arallded, sorc'hennoù, dielfennañ ar skrid, diorren, buhez prevez, buhez foran, modernelezh, hêrezh, haroz, pennc'hoarier, ar wirionez, ar veziadelezh, empentad, disonegezh*

– **Axe 2 : Vivre entre générations**

A2+ *kerent, tad, mamm, tad-kozh, tad-kuñv, keniterv, breur, c'hoar, amezeg, amzer tremenet, amzer da-zont, gwechall(-gozh), buhez ar pemdez, gwrizioù, darempredoù*

B2 *kenvevañ, rummadoù kent, sikour, skoazell, treuzkas ar yezh, treuzkas an doareoù-bevañ, selaou, sellout ouzh, sellout mat, kompren, asantiñ, degemer, bezañ digor a spered, ar glad*

– **Axe 3 : Le passé dans le présent**

A2+ *liamm, kounaat, derc'hel soñj, mojennoù kozh, an dazont, skritelloù, livadurioù, delwennoù, skridoù, eñvorioù, kammamzeriad, diamzeret, diouzh ar c'hiz, kounskrid*

B2 *rummadoù tud, treuzkasadur an hengoun, treuzkasadur ar yezh, cheñchamantoù, kemmoù en doare bevañ, bevañ war ar maez, e kêr, kenskoazell, emsikour, kengred, ar boued, ar predoù-boued, ar glad*

– **Axe 4 : Défis et transitions**

A2+ *gwallreuz, cheñchamant(où), kemm, labour-douar, adlodennañ, sevel loened, gounit, labourat an douar, asantiñ, modernaat, nevesaat, servijoù publik, ekologiezh, tommadur an hin, dic'hlann, dour-beuz, korventenn, glav-pil*

B2 *ekonomiezh, arc'hant, espern, modernaat, kleñved-red, kleñvedoù, divroadur, divroañ, divroidi, degemer, nac'h degemer, degemer ar cheñchamantoù, an touristelezh*

– **Axe 5 : Créer et recréer**

A2+ *buhezskrid, doare skrivañ, dornskrid, skridvarnouriezh, treuzfurmiñ, treiñ, a-vremañ, a-wechall, fiñvskeudennoù, bannoù-treset, embann, diskouez, diskouezadeg, kaozeal gant, eskemm, seveniñ, ijinañ, prederouriezh, lennegezh, embann, kaozeal, eskemm, ar veziadelezh, ar meno*

B2 *arallded, sorc'hennoù, faltazi, sevel, krouiñ, dilhad, buhez prevez, ar familh, degemer, modernelezh, hêrezh, tudennoù, harozed*

– **Axe 6 : Le Pays de Galles**

A2+ *Bro Gembre, ur C'hembread, Kembreiz, ur vro geltiek, ar yezh, ar c'hembraeg, ul laz-kanañ, c'hoari rugbi, ar volotenn hirgelc'h, deñved, menezioù, ar mor, an aod, torgennoù, traoñiennoù, bara brith, loa, loaioù, ur banniel, an aerouant ruz, askellek, parlamant, kannad*

B2 *yezhoù disheñvel, damheñvel, tost, yezhoù komzet nebeutoc'h, distagadur, yezhadur, rannyezhoù, niver a gembraegerien, darempredoù istorel, darempredoù hiziv, diorren ar vro, ar politikerezh, an dilennadegoù, mont war-raok, derc'hel bev sevenadur ar vro*

Grammaire A2+ / B2

Comme précisé plus haut, l'approche grammaticale ne peut être dissociée des situations de communication générées par les contenus culturels. Compte tenu de la variété des formulations linguistiques possibles à ce niveau de compétence, il est difficile de déterminer *a priori* quels éléments de grammaire pourront être abordés pour chaque niveau d'enseignement. En conséquence, la liste des contenus grammaticaux ci-dessous n'est donnée qu'à titre indicatif et il appartiendra aux professeurs de faire les choix opportuns en tenant compte de la nature des productions de leurs élèves.

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

Le verbe

- La place du verbe dans la phrase, toujours en deuxième position, sauf dans certaines expressions : *'m eus aon, a c'hell bezañ).* Après les conjonctions de subordination : *ma, pa, peogwir*
- La conjugaison du verbe se met au pluriel dans les phrases négatives si le sujet est pluriel. Cette règle ne s'applique pas au verbe *kaout*. Le verbe *bezañ* se conjugue après *hon-daou, hon-tri,* etc.
- La construction du verbe : *mont a ran, me a ya, da Vrest ez an*
- (B2) L'expression du conditionnel : *mont a rafen, mont a rajen*

– L'infinitif
  - À l'écrit on opposera l'infinitif à l'impératif : *Skrivañ* vs *Skriv !*, sauf, éventuellement, s'il s'agit d'un dialogue
  - Les verbes dont la terminaison est *-AÑ* forment leur participe passé en *-ET* : *Skrivañ > skrivet*
  - Les verbes dont la terminaison est *-A* forment leur participe passé en *-AET* et sont accentués sur la dernière syllabe : *Pesketa > pesketaet*
  - (B2) L'infinitif à la forme négative est précédé de *CHOM HEP* : *Deus abred evit **chom hep** gortoz re*

– La forme négative
  - On emploie la forme négative sans *KET* avec les mots négatifs *BISKOAZH* : ***Biskoazh** ne 'm boa c'hoarzhet kemend-all evel e Poullaouenn an deiz all* (chanson)

– L'impératif
  - L'impératif sert à donner des ordres : *Kae da sutal ! ; Sell pegen gwenn eo !*

- (B2) Le futur
  - Contrairement au français, on ne peut pas utiliser le présent pour évoquer le futur : Tu viens demain ? > *Dont a ri warc'hoazh ?* ; Ils travaillent la semaine prochaine > *Labourat a raint er sizhun a zeu*
  - On emploie le futur pour inviter quelqu'un à faire quelque chose : *Kempenn a ri an ti ?* (Tu veux bien faire le ménage ?) ; *Sikour a reoc'h ac'hanon ?* (Vous voulez bien m'aider ?)
- (B2) Les verbes *MONT* et *BEZAÑ BET*
  - *MONT* s'emploie pour parler de quelqu'un qui n'est pas présent. *DA* précèdera l'éventuel deuxième verbe : ***Aet eo da*** *Gemper* ***da*** *brenañ dilhad* / ***Da*** *Gemper* ***eo aet da*** *brenañ dilhad*
  - *BEZAÑ BET* s'emploie pour parler de quelqu'un qui est revenu de quelque part. *O* précèdera l'éventuel deuxième verbe : ***Bet eo e*** *Kemper* ***o*** *prenañ dilhad* / ***E*** *Kemper* ***eo bet o*** *prenañ dilhad*

Les pronoms

- *HINI*
  - On ne l'emploie pas devant *-MAÑ*, *-SE*, *-HONT* : *Hemañ/Ho(u)mañ*
  - (B2) On l'emploie devant des subordonnées : *An hini a garan*
  - (B2) On ne l'emploie que lorsque le nom auquel il se rapporte est défini : *An hini bras ; An hini vras*
- *UNAN*
  - On l'emploie lorsque le nom auquel il se rapporte est indéfini : *Unan bras ; Unan vras*
  - Ne pas confondre *UNAN* avec les articles indéfinis *UR*, *UL*, *UN* : *Lakaet 'm eus sevel un ti*, *unan bras* ; *Gwelet 'm eus ur c'had, unan vihan* ; *Prenet 'm eus ul levr, unan tev*
- *RE*
  - On l'emploie au pluriel à la place de *HINI* : *Ar re vihan ; Ar re vras*
  - On l'emploie au pluriel à la place de *UNAN* : *Re vihan ; Re vras*
  - On l'emploie au pluriel à la place de *HINI* devant des subordonnées : *Ar re a garan ; Ar re 'm eus gwelet*

L'adjectif

- Le comparatif d'égalité : avec *ha, evel, memes, -se* : *Me zo ken bras* ***ha*** *te ; Ken koant* ***evel*** *ur rozenn eo ;* ***Memes*** *oad ganin, Kement-****se*** *a zo mat d'an neb a glask bara ;* (B2) *Ken skuizh* ***evel*** *e/ma oan ; An dra-se n'eo ket ken kozh-****se***
- Le comparatif de supériorité et le superlatif : renforcement de la consonne finale de l'adjectif : *Gleb > glepoc'h > glepañ ; Ruz > rusoc'h > rusañ ; Kozh > koshoc'h > koshañ*

Le genre

- Il ne correspond pas toujours au genre du français
  - Sont masculins en breton : *alc'hwez*, *asied(ad)*, *bank*, *bloaz*, *bloavezh*, *boued*, *brezel*, *dant*, *deiz*, *devezh, dorn*, etc.
  - Sont féminins en breton : *bag*, *bazh*, *bran*, *brec'h*, *bro*, *gad*, *gwazh*, *gwerenn*, *gwezenn*, *kalon*, *karreg*, *kont*, etc.
- (B2) Il faut tenir compte du genre pour la mutation du nom après l'article ; pour la mutation de l'adjectif après le nom ; pour l'utilisation des prépositions associées : *Anezhañ vs anezhi ; Ennañ vs enni* ; pour l'utilisation des nombres qui précèdent : *Daou* vs *div* ; *Tri* vs *teir* ; pour l'utilisation des pronoms associés : *Hemañ* vs *houmañ* ; *Hennezh* vs *hounnezh* ; pour l'utilisation des possessifs associés : *E* vs *he*

Les articles

- On n'emploie pas l'article défini
  - Devant le mot *KÊR* (sauf s'il est suivi d'un adjectif qualificatif, ce que l'on rencontre souvent dans les noms de lieux) : *E kêr ; Ar gêr vras*
  - Devant les noms de repas (sauf s'ils sont suivis d'un adjectif qualificatif) : *Prest eo koan* vs *chom a ri gant da goan ? ; Ar goan vras am boa aozet dezho*
  - Devant les noms de jours de la semaine lorsqu'ils expriment ce jour en général : *Da Wener e veze pesked pe vioù*
  - Devant les noms de mois et de fêtes : *Miz Ebrel* ; *Meurlarjez* ; mais : *An Hollsent* ; *Ar Pantekost* ; *(An) Nedeleg*
  - (B2) Dans les expressions : *Kaout amzer* ; *Kaout c'hoant* ; *Kaout diegi* ; *Kaout digarez* ; *Kaout poan* ; *Kaout tro* ; *Kaout mat krampouezh*, sauf si elle est suivie d'un adjectif qualificatif : *Ha me gav mat ar yod fritet gant ar gastolorenn…* (chanson)
  - (B2) Dans les proverbes : *Kamm ki pa gar* ; *To pa ri ti, pa ri ti to*
  - Devant les noms de pays : *Bro-C'hall*, mais *(ar) Frañs* ; *Breizh*, mais *ar Bretagn* ; *Bro-Saoz* ; *Bro-Spagn*, mais *ar Spagn* ; *Afrika*, mais *an Afrik* ; *Amerika*, mais *an Amerik* ; *Italia*, mais *an Itali* ; *Europa*, mais *an Europ*
  - Devant les noms d'habitants se terminant par *-IZ* : *Leoniz*, mais *al Leoniz 'm eus anavezet* ; *Tregeriz*, mais *an Dregeriz zo o chom e-kichen du-mañ* ; *Kerneviz*, mais *ar Gerneviz a oa bet deuet d'ar fest* ; *Breizhiz*, mais *ar Vretoned*
  - Devant les compléments de nom : *Dour ar mor*, mais *an dour-mor* ; *Ti ar paotr* ; *Tud an ti* ; *Tour an iliz*, mais *an tour-iliz*
  - Devant les noms au vocatif : *Deuit 'ta, paotred !* ; *Kenavo deoc'h, gwir Vretoned* (chanson)
  - (B2) Devant un superlatif suivi d'une subordonnée : *An dra-se eo gwashañ tra a zo*, mais *an dra-se eo ar gwashañ* ; *Mont a rin kentañ ma c'hellin* ; *Gwellañ ma c'hellin a rin* ; *Kentañ tra a rin eo telefoniñ dit* ; *Fallañ ibil zo er c'harr a wigour da gentañ* (proverbe)
  - Devant les parties du corps : *C'hwezh da fri* ; *Torret 'm eus va gar* ; *Troc'het 'm eus va blev* ; *Sav da viz !* ; *E zaouarn en e c'hodelloù*

- (B2) On emploie l'article défini
  - Devant le mot *AOTROU* et *ITRON* quand on parle de quelqu'un : *An aotrou Gall,* mais *Aotrou Gall* (vocatif) ; *An itron Korr,* mais *Itron Korr* (vocatif) ; *An aotrou person,* mais *Aotrou person* (vocatif)
  - Dans les expressions : *Mervel gant an naon* ; *Ruz gant ar sec'hed* ; *Du gant an naon*
- On n'emploie pas l'article indéfini
  - Dans les expressions : *A-benn bloaz* ; *Miz pe zaou* ; *Pakañ banne* ; *Ma 'm bije kreion*
  - Quand, en français, on utilise un partitif : *Amzer* ; *Dour* ; *Gwez* ; *Pesked* ; *Tud* ; *Bleud*, mais lorsque l'on indique la provenance on utilise *EUS* : *O tont eus ar park emañ* ; *Debret en deus eus ar bara a oa war an daol*
- On emploie l'article indéfini :
  - Pour évoquer une paire : *Ur botoù* ; *Ur bragoù* ; *Ul lunedoù*

Les adverbes

- *BISKOAZH, BIKEN, GWECH EBET, MORSE, ENO* et *DI, KALZ (A)* vs *MEUR A, KEMENT A* + nom, *KEMENT HA* + verbe, *KEMENT HA* dans une comparaison

Les prépositions

- *A-BENN, DA C'HORTOZ, DA C'HEDAL, CHOM DA, EGET, OUZH, WAR*, etc. (B2) (*DA* : pas de préposition, contrairement au français : *Ankounac'haet em eus lavaret dezhañ ; Asantet en deus dont), DIWAR, ESTREGET* vs *NEMET*, etc.

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, en LVC, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. L'élève est exposé à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, films, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à ses centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. L'élève s'entraine à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : il repère des mots clés, identifie des informations simples, les met en lien et établit, ainsi, des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
L'élève peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens. Il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En seconde, en LVC, pour progresser en expression orale, il est essentiel de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité de l'élève à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent l'élève quant à ses compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, l'élève est amené à produire des textes simples, mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions. Dans le processus d'apprentissage, les erreurs étant normales, il est essentiel que les professeurs les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

En seconde, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples, mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, l'erreur est normale et fait partie de l'apprentissage. Pour autant, elle ne doit pas être laissée sans réponse de la part des professeurs, qui identifient les erreurs principales devant impérativement être corrigées et comprises dans le flux langagier de l'élève.

Ce que sait faire l'élève

A1+

L'élève peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
- **(se) présenter** de manière très simple en indiquant leur nom, leur âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

  Ganet on d'an 9 a viz Here er bloavezh … Deus Brest on, met e Landerne emaon o chom bremañ. Me 'm eus ul lesvreur. Ma zad-kozh zo bev/marv. Me zo o chom gant ma zad ha ma mamm/gant ma zad/gant ma mamm.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  Ur wech e oa, ur wech ne oa ket, met ur wech e oa memes tra, ur roue anvet Marc'h. Plijout a ra dezhañ chaseal war e varc'h. Morvarc'h a vez graet anezhañ, marc'h ar mor.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

  Emañ ar skolaj e-kreiz ar bourk, a-dreñv sal ar gouelioù hag e-kichen ar vered.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heures, quart d'heure.

  Me a yelo d'ar fest-noz a-benn disadorn, met disul e chomin er gêr.

  Pemp eur eo, Pemp eur hanter eo, pemp eur ha kard eo.
- **Exprimer** simplement leurs **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.

  Plijout a ra din/dezhañ/dezhi … / Gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti lenn evit sellet ouzh an tele. / Gwelloc'h eo ganin/gantañ/ganti pesked evit kig.

  Na brav eo an ti-mañ !

  Pegen bras out deuet da vezañ !
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**
  - Ajouter un élément *: da gentañ / da c'houde / a-greiz-tout / diwezhatoc'h / er fin*
  - Illustrer *: evel ma* + verbe
  - Exprimer une opposition *: met, padal*
  - Exprimer une concession *: interesant eo koulskoude*
  - Exprimer la cause *: ne blij ket din abalamour/peogwir eo dañjerus*
  - Exprimer la conséquence *: neuze, a-benn ar fin*

– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
Me a garfe mont da veajiñ e-pad ar vakañsoù.
– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
Mont a rin d'ar gêr bremañ marteze./ Marteze ez in d'ar gêr bremañ.

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde, en LVC, l'élève est encouragé à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Il peut répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Il est invité à exprimer son opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent l'élève à communiquer de manière écrite avec ses pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

L'élève peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que :
– Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
– Se faire aider, solliciter de l'aide.
– Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
– Accepter les blancs et faux démarrages.
– S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers
– Poser quelques **questions** simples.
Piv out/oc'h ? Pe anv out/oc'h ? Eus pelec'h out/oc'h ? Penaos eo an amzer ? Pelec'h emaout/oc'h o chom ?
– Donner **des** conseils, **des** consignes courantes **ou des** ordres simples dans des situations connues ou répétées ou y réagir :
Deus / Deuit amañ, mar plij ! Lavar(it) adarre, mar plij ! Ro(it) an dra-se din, mar plij.
– **Demander des nouvelles et réagir, de manière stéréotypée.**
Mont a ra mat ? - Ya, disteñget !; - Mat ar jeu ? – Arabat klemm.
– **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.
Gallout a ran/Bez' e c'hellan mont da staotat ? / Droad 'm eus da skrivañ e ruz ?
Arabat dit treuziñ an hent hep aotre !
– Faire part très simplement de leur **accord** ou de leur **désaccord.**
Mat eo din ! Kontant on d'ober an dra-se !
Ne'm eus ket c'hoant d'ober an dra-se !
– **Épeler** des mots.
Setu penaos e vez skrivet : B, R, E…
Va niverenn pellgomz a zo : mann, c'hwec'h, nav, pemp, pemp, mann, daou, tri, pevar, pemp
– **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier**, y compris par des formules toutes faites.
Lavar(it) adarre, mar plij ! Penaos 'vez skrivet ? Penaos 'vez lavaret ? Petra 'sinifi ?
– Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.**
Demat dit/deoc'h ! / Salud dit/deoc'h ! Kenavo ; Trugarez dit/deoc'h ; Eskuz(it) ac'hanon !
– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
Gortoz(it) 'ta ! Ur pennadig, mar plij ! Diwall(it) !
– Utiliser des verbes de **perception.**
Selaou(it) ! Sell(it) !
– Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
War ar bajenn-mañ emañ ; amañ / aze emañ.

– Exprimer des **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers**.**
Riv 'm eus ; Tomm eo din ; Klañv on ; Naon / sec'hed 'm eus.
Ezhomm en deus Yann ur c'hreion ruz.
– **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
Da 9 eur emañ ar pezh-c'hoari. 5 euro eo evit mont e-barzh.

Outils linguistiques – LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

On apportera une attention particulière :

– à l'opposition de longueur : *sall* et *sal* [sal] / [sa:l], *kann* et *kan* [kan] / [ka:n], *prenet* ['pre:nɛd/t] / *prennet* ['prɛn:ɛd/t] ; d'aperture : *ker* et *kêr* [ke:r] / [kɛ:r], *re* [re(:)] / *rae* [rɛ:]…
– à l'accent de groupe (KL T principalement) : *un ti, daou di, ur c'hozh ti, re vras* ['re vras], mais *re*(où) *vras* [re 'vra:s]

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Axe 1 : Représentation de soi et rapport à autrui**

A1+ *an identelezh, piv on ? piv out ? Deus a-belech on ? Deus a-belec'h out ? heñvel, disheñvel, amezeg, mignon, mignoniezh, karantez, keñveriañ, brav, bravoc'h, gwelloc'h eget, mont daved unan bennak, diskouez, displegañ*

– **Axe 2 : Vivre entre générations**

A1+ *kerent, tad, mamm, tad-kozh, tad-kuñv, keniterv, breur, c'hoar, amezeg, amzer tremenet, amzer da-zont, gwechall(-gozh), buhez ar pemdez, gwrizioù, darempredoù, bevañ, marvel*

– **Axe 3 : Le passé dans le présent**

A1+ *liamm, derc'hel soñj, mojennoù kozh, an dazont, skritelloù, livadurioù, delwennoù, skridoù, eñvorioù, diouzh ar c'hiz, rummadoù tud, an doare bevañ, bevañ war ar maez, e kêr, ar boued*

– **Axe 4 : Défis et transitions**

A1+ *cheñchamant(où), kemm, labour-douar, adlodennañ, sevel loened, gounit, labourat an douar, asantiñ, modernaat, nevesaat, servijoù publik, ekologiezh, dour-beuz, korventenn, glav-pil, arc'hant, divroañ, degemer, kirri, kirri-nij, veloioù, debriñ, boued*

– **Axe 5 : Créer et recréer**

A1+ *Buhezskrid, doare skrivañ, dornskrid, treuzfurmiñ, treiñ, a-vremañ, gwechall, a-wechall, fiñvskeudennoù, bannoù-treset, embann, diskouez, diskouezadeg, kaozeal gant, eskemm, seveniñ, ijinañ, prederouriezh, lennegezh, embann, kaozeal, eskemm, ar veziadelezh, ar meno, harozed, faltazi*

– **Axe 6 : Le pays de Galles**

A1+ *Bro Gembre, ur C'hembread, Kembreiz, ur vro geltiek, ar yezh, ar c'hembraeg, ul laz-kanañ, c'hoari rugby, ar volotenn, menezioù, ar mor, an aod, torgennoù, traoñiennoù, ur banniel, an aerouant ruz, askellek*

Grammaire A1+

La phrase

– Le groupe nominal : construction du complément de détermination, notion de pluriel, le genre, l'article (défini, indéfini)
– Place de l'élément essentiel dans la phrase déclarative
– La phrase négative
– La phrase interrogative (réponse par *ya, ket, pas*, et réponses brèves : *n'eo ket, ober ran, ne ran ket*)

Le verbe

– Le verbe conjugué dans la phrase déclarative (conjugaison basique, conjugaison auxiliée)
– Indicatif présent, futur, futur proche, imparfait, passé composé

- Impératif
- Verbes *bezañ, kaout, ober, mont, dont, kanañ…*

L'adjectif

- Place de l'adjectif épithète
- Les adjectifs numéraux (cardinaux et ordinaux)

Les mutations

- Mutations distinctives de genre
- Mutations après *a*, *da, ne…*
- Mutations après les adjectifs possessifs

Les pronoms personnels

- *me, te, eñ, hi, ni, c'hwi, int*

L'adverbe

- Temps : *dec'h…*
- Lieu : *amañ*

Les prépositions (et leur déclinaison)

- *War, dindan, e-kichen, evit, gant…*

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
Première	B1	B2 / C1

Classe	LVC
Première	A2

La classe de première marque l'entrée dans le cycle terminal. Les élèves, désormais considérés comme largement autonomes pour gérer leurs apprentissages, se voient confier des tâches de plus en plus complexes, exigeant de leur part des repères culturels solides ainsi que des outils linguistiques suffisamment riches pour recevoir et produire de nombreuses nuances de sens. S'ils font preuve d'une bonne capacité à organiser leur travail personnel en classe, ils perfectionnent également les différentes tâches et attitudes que demande un travail coopératif en groupe, tout en recourant de manière pertinente aux différents outils, notamment numériques et d'intelligence artificielle. Un accompagnement ajusté des professeurs reste essentiel en vue d'optimiser l'articulation entre besoins linguistiques et intention de communication. Les professeurs doivent aussi choisir, pour le traitement des axes culturels, des thématiques qui leur semblent adaptées aux profils des élèves. Ceux-ci ont, en effet, en première, effectué des choix parmi les enseignements de spécialité en fonction de leurs centres d'intérêt.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Identités et échanges

La Bretagne est riche de sa culture au travers de ses langues, de ses traditions, de son histoire et de son patrimoine matériel (religieux, historique, vestimentaire, architectural). Ces éléments lui donnent une identité forte et reconnue. Le drapeau breton, par exemple, appelé « Gwenn ha Du » est un étendard connu, visible dans de nombreuses manifestations sportives ou culturelles partout dans le monde.

La culture bretonne peut s'exprimer dans le cadre familial, local, régional, national et même international au travers notamment des liens qu'elle entretient avec les autres pays celtiques que sont le Pays de Galles, l'Écosse ou l'Irlande, ou d'autres régions françaises comme le Pays Basque ou la Corse. La culture bretonne se nourrit de ces échanges, qui lui

permettent de se revitaliser à chaque génération. On étudiera en quoi le fait d'aller vers l'autre permet une meilleure interconnaissance culturelle.

Objets d'étude possibles

- Forger son identité au travers d'échanges intergénérationnels
- La pratique d'une langue régionale au cœur des échanges interculturels

Axe 2. Diversité et inclusion

La langue et la culture bretonnes sont connues pour leur richesse, mais il apparait important et nécessaire aujourd'hui, dans un monde résolument multiculturel, d'assurer la visibilité de ce patrimoine par une présence visible dans l'espace public. Cette diversité permet d'aller à la rencontre de l'autre pour un métissage culturel parfois surprenant, mais toujours séduisant. On pourra étendre l'exposition à la langue à d'autres idiomes que le breton, aux langues celtiques par exemple ou au gallo pour la Bretagne.

Objets d'étude possibles

- Visibilité des langues régionales
- Métissages culturels

Axe 3. Art et pouvoir

Au cours de son histoire et encore aujourd'hui, l'art en Bretagne a été et est un vecteur de critique sociale et politique, notamment pendant les luttes paysannes et ouvrières, et parfois aussi de revendication identitaire. L'art engagé devient alors un moyen d'expression pour dénoncer les inégalités sociales ou affirmer l'identité bretonne. Cela soulève la question du rapport entre art et pouvoir, celle de l'art comme contrepouvoir, de l'art comme expression politique ou comme expression esthétique.

Objets d'étude possibles

- L'art urbain, art engagé
- Châteaux, manoirs, abbayes : architecture entre art et démonstration de pouvoir
- Mouvement breton et art identitaire

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

En Bretagne, l'industrie et l'agriculture ont connu un fort développement et une modernisation inscrite aujourd'hui dans un monde globalisé. Ces innovations nourrissent un développement de l'économie locale, mais ne vont pas sans une opposition forte d'associations de protection de la nature qui, ce faisant, rappellent la responsabilité qui incombe à chacun de protéger le patrimoine environnemental.

Objets d'étude possibles

- Les enjeux de l'innovation dans le milieu maritime
- L'agroalimentaire et la question environnementale

Axe 5. L'être humain et la nature

En Bretagne, région en partie rurale et agricole, ayant de plus une très grande façade maritime, un lien fort s'établit entre l'être humain et la nature. La langue en est le vecteur d'expression privilégié. On peut, par exemple, nommer en breton et de façon fort détaillée tous les éléments constitutifs de la nature environnante. Chaque rocher, chaque champ, aussi petit soit-il, est nommé de façon précise (microtoponymie). De même, le lexique breton est très riche de vocables qui désignent les phénomènes climatiques ou atmosphériques. Compte tenu des préoccupations écologiques actuelles, comment la langue accompagne-t-elle le travail de préservation de l'environnement et des écosystèmes marins et terrestres ?

Objets d'étude possibles

- Topographie et toponymie bretonnes
- Le remembrement en Bretagne

Axe 6. L'Écosse

L'Écosse et la Bretagne partagent des liens historiques et culturels profonds. De par les grands mouvements de population des VIII^{e} siècle av. J.-C. (déplacement des Celtes d'Europe centrale) et des V^{e} et VI^{e} siècles (2^{e} celtisation de l'Armorique par les Bretons fuyant les assauts des Pictes et des Scots), elles possèdent toutes deux un héritage celtique important (langue, traditions musicales, mythologie, etc.). Ces deux territoires ont, au cours du temps, suivi des trajectoires différentes : les langues ont divergé (branche gaélique et branche brittonique), leur histoire politique a emprunté des voies distinctes (l'union de l'Écosse et de l'Angleterre, l'intégration de la Bretagne à la France). Cependant, malgré leur identité propre, le lien entre la Bretagne et l'Écosse reste très fort : elles continuent de partager un héritage commun qui dépasse les frontières. Elles restent étroitement liées par une mémoire vivante et des projets contemporains (Festival Interceltique de Lorient) qui célèbrent et réinventent ce patrimoine commun.

Objets d'étude possibles

- La langue
- La culture
- Sa géographie et son histoire

Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Les niveaux B1 et B2 sont détaillés ci-dessous. En enseignement bilingue, pour le niveau C1, se référer à la classe terminale.

Activités langagières – enseignement bilingue et LVB

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et amènent les élèves à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant encore leurs connaissances culturelles. Les élèves accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur différents indices (lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves lisent ou écoutent, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur en réaction à un article ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou des films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval.

– S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	– Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif, etc.). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.).

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour aider les élèves à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. De plus, il est essentiel que les professeurs continuent d'identifier les erreurs principales et puissent apporter une réponse appropriée selon les circonstances et les besoins exprimés (correction ou remédiation ultérieure) permettant ainsi aux élèves de progresser dans leur maitrise de la langue de façon consciente, dans le cadre d'une démarche actionnelle. Enfin, il est primordial d'articuler ces activités avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
L'élève peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
L'élève peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec ses domaines d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public. Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement. Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou des antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.)

• **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	– **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux. *Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e bae Montroulez, eo hini brasañ an Europ. / René-Théophile-Hyacinthe Laenneg a oa bet ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Med en Amerik emaon o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Ur vag dre lien 'n deus va eontr. E-kichen Rosko emañ an enez-se. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. War ar vag e lavar va eontr din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Disadorn vintin eo. 11 eur eo. E ti ur wenanerez emaomp. Kontañ a ra deomp penaos e vez savet gwenan. Da c'houde emaomp o vont da welet ar ruskennoù. Da echuiñ emaomp o vont da zebriñ bara-mel graet ganti.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Farsus/Fentus eo. / Plijus eo. / Displijus eo. / Spontus eo./Spontet on bet. / Skrijus eo. / Trubuilhet on. / Nec'het on. / Me zo sot gant ar muzik. / Mat eo din. / Kontant on da…* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Bravoc'h eo tremen ar vakañsoù e Sarzhav eget e Gwiseni.* *Me soñj din / Soñjal 'ra din / Me gav din / D'am meno / D 'am soñj eo null al levr-se.* *Deus un tu, … met deus an tu-all, …* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e-kichen aber Montroulez, eo hini brasañ an Europ : 70 metr a hirder zo dezhañ, etre 15 ha 20 metr a ledander hag 8 metr a uhelder. Ennañ e kaver un dousenn kambroù enno bezioù strolladoù tud, familhoù pe meuriadoù.* *René-Théophile-Hyacinthe Laenneg zo ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare : ur medisin breizhat brudet-bras e oa abalamour m'en deus ijinet ar stetoskop.* – (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple, présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Da 28 vloaz 'moa tapet ma sac'h hag e oan divroet d'an Amerik, evel ur bern Bretoned d'ar mare-se.* *Eno 'moa labouret war ma micher kizeller koad 'ba New-York, ha 'moa bet tro da zarempredi intellektualed Greenwich Village, Jack Kerouac en o zouez.* *Mignoned vras oamp bet hon daou ha souezhus eo ez eo familh ar skrivagner amerikan a orin deus kostez An Uhelgoad, tost d'al lec'h ma oan o chom !* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés : *Ur vag dre lien 'n deus va eontr. Pa oan bihan 'oan bet gantañ betek Enez Vaz. Ar wech kentañ 'oa din da vont war vor. Me 'gav din 'oan 8 vloaz d'ar poent-se. E-kichen Rosko emañ an enez-se. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. Pa oamp aet kuit eus Rosko 'oa brav an amzer, met kreñv 'oa an avel. Kerkent ha kuitaet ar porzh 'oa bet hejet ar vag gant ar mor. Aon 'm boa un tamm. Va eontr a lavare din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants : *Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol. Oc'h evañ emaint. Gant ar baotred ez eus tokoù du war o fenn ha koefoù gwenn gant ar merc'hed. Bara zo war al leur. Dirak an daol ez eus bugale. En o c'hichen ez eus ur vaouez, ur babig ganti war he barlenn. (Taolenn gant Victor Roussin (1812-1903), Les Noces de*

idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Deus un tu…, deus un tu all… / Ouzhpenn-se / Koulskoude / Da gentañ (tout) / da heul / da c'houde-se/war-lerc'h / da echuiñ/evit echuiñ* – **Exposer et expliciter** un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *C'hoant am eus… / Fellout/faotañ a ra din…*	*Corentin Le Guerveur et d'Anne-Marie Kerinvel, 1880)* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Disadorn vintin e oamp bet o welet ur wenanerez gant hor c'helenner ha klevet brezhoneg war ar memes tro. Da gentañ hon doa selaouet anezhi o lavaret deomp penaos e veze savet gwenan. Da c'houde e oamp bet o welet ar ruskennoù ha da echuiñ hon doa tañvaet bara-mel bet graet ganti en a-raok.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *Farsus / Fentus e oa.* *Enoeüs / hirvoudus e oa an abadenn.* *Plijus oa.* *Spontus eo. / Spontet on bet.* *Skrijus eo.* *Chalet on. / Chalus eo.* *Trubuilhet on. / Nec'het on.* *Mall zo ganin/ warnon / mall 'meus da / Hast 'm eus da…* *Me zo sot gant ar sonerezh. / Me zo plac'h/paotr ar sonerezh.* *Mat eo din.* *Kontant on da…* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *Deus un tu, deus un tu all* *Kentoc'h eget, a-raok ober se e vefe gwelloc'h dit…* *Ouzhpenn-se* *Koulskoude, rak-se, gant-se, kent-se* *Da gentañ (tout), da heul, da c'houde-se, war-lerc'h, da echuiñ, evit echuiñ* *… nemet (ma)* *Daoust ma, ha bezañ ma, evit bezañ ma* *Dreist-holl, dreist pep tra* *Padal, er c'hontrol, avat* *Gant ma* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *E soñj emaon da, lakaet 'meus 'ba' ma soñj,* *C'hoant am eus, c'hoant am befe, plijout a rafe din,* *Ma c'hellfen … / ma c'hellfemp…* *Mennet on da … / mennet omp da …* *Brav 'vefe deomp* *Gwell 'vefe deomp* *Poent eo deomp* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *M'am befe botoù koad dre dan…* *M'hon dije labouret muioc'h hon dije graet araokadennoù* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Ma 'mije gouiet ne vijen ket deuet.*

	Peogwir eo klañv eo chomet er gêr. Pa vez klañv e chom er gêr. *Klaskit kemer notennoù en ur selaou.*

Interaction orale et écrite, médiation

En Première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour le rendre accessible.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

L'élève peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions, et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B2

L'élève peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers

- Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure.

  Pet breur ha pet c'hoar 'peus ? / Ha mont a rez alies d'ar fest-noz ? / Brav eo an amzer. Pet derez a zo ? / Pegeit e pad ar gentel ? / Pe vent out ?
- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir.

  Leuniañ an toulloù / Klokaat an destenn / - Ya, laouen. / Ket/Pas.

  Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig ! / - Ya, diouzhtu / Ya, evel just.

  Difennet (groñs) eo mont / ober…
- **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux.

  Gellout a ran digeriñ ar prenestr ? / Droad 'meus da c'hoari ? / Difennet eo galoupat amañ. / Arabat flapañ ! / Ret eo/dav eo erruout d'an eur !
- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance.

  Mat eo din !/Akord, a-du on ganit ! / Kontant/laouen e vefes da ginnig da labour ? /

  Me n'on ket a-du ganit./N'on ket a-du (tamm ebet)/N'on ket akord ganit… / Me zo a-enep…
- **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Ma'm eus komprenet mat, /Ma komprenan mat…

  Da lavaret eo…
- Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

  Ha posupl eo deoc'h /dit ?/Ha tu zo deoc'h/dit ?

  Ha kontant out… ? / Ha gallout a rez… ?/Ha moaien zo … ?
- **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

  Petra 'soñjez ?/Petra eo da soñj ?

  N'eo ket gwir ? / Ma komprenan mat… / Ma'm eus komprenet mat. / Da lavaret eo ?
- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

  Da gomañs / Da gentañ (tout) / Da eil / Da drede… / Ouzhpenn-se… / Da echuiñ…
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

  Me a gav mat/Me a blij din … / Me a gav gwelloc'h/Gwelloc'h eo din… / Me a zo chalet/nec'het

  Plijus, dipitus, bourrus, displijus, heugus, fentus, drol, fromus
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

  Gwelout a ran tud o c'hoari… / Kontañ a ra ar c'haner istor un den … / Kompren a ran ar boelladenn. / Tu zo da gompren ar frazenn… / Lakaat a ra war wel tem an natur…

Des actes langagiers

- Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques :

  Petra zo ? Petra zo erruet ? Petra zo degouezhet ? Petra 'c'hoari gantañ ? Petra 'c'hoarvez ganit ?

  Petra 'neus lavaret ? Ha sur out ?

  Ha gouzout a rez ar pezh 'meus klevet ? Lâr 'ta ! !
- Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques :

  Leuniañ an toulloù / Klokaat an destenn /

  Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig !

  Difennet (groñs) eo redek en trepasoù. / ober goap ouzh ar re all / Va digarezit, 'meus ket komprenet mat./ Lavarit en-dro, mar plij.

  Gwelloc'h eo / Gwelloc'h e vefe…

  Gra evel-se kentoc'h / Grit evel-se kentoc'h

  N'it ket aze… ! Dañjerus eo !

  Dañjerus eo ober-se !

  Da va soñj…

  Hervezon…

  Hoc'h aliañ a ran da …
- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

  Gellout a ran digeriñ ar prenestr ?

  Droad 'mo, gwir 'mo da c'hoari pa 'mo echuet ?

  Difennet eo ober skol al louarn.

  Arabat flapañ !

  Ret eo, dav eo kaout doujañs ouzh an natur !

  Dont d'an eur a rankan ober.

  Poent eo kregiñ e-barzh !
- Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles :

  D'am soñj …

  Displeg din en-dro petra 'soñjez.

  Me n'on ket a-du ganit tamm ebet !

  Ne soñj ket din e vefe mat beajiñ kalz gant ar c'harr-nij.

  A-hend-all e c'hellfemp mont aliesoc'h gant an tren.

  Tu 'vefe d'ober e-mod-all, da skouer : labourat muioc'h er gêr.
- Formuler des **questions** et des **commentaires** pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à **justifier ou clarifier ses opinions** :

  Perak n'out ket a-du gant ma vije muioc'h a vrezhoneg er skinwel ?

  Penaos displegañ neuze…

  Evel just, met penaos ober e mod-all ?
- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit :

  Kompren a ran mat 'pezh a lavarit, met deus an tu-all…

  Ya, petra lavarout diwar-benn …

  N'omp ket a-du, met gouest omp bet memestra da gaozeal asambles…

	– **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:** *Deus an tu-all, e c'hellomp lavarout…* *Pezh a sinifi…* *Lavar en-dro, mar plij.* *Ma'm eus komprenet mat 'pezh peus lavaret…* *Petra 'soñjez ?* *Petra eo da soñj ?* *N'eo ket gwir ?* *Ne soñj ket deoc'h / dit ?* *Ma komprenan mat…* *Diouzh ar pezh am eus komprenet…* *Da lavaret eo ?* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'**expliciter un processus complexe** en le décomposant en une série d'étapes plus simples : *Da gomañs,* *Da gentañ (tout),* *Da eil, da drede…* *Ouzhpenn-se…* *Da echuiñ…* *Evit klozañ…* *'Pezh a zo pouezus….* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Me a gav mat, Me a blij din … Me a gav gwelloc'h, gwelloc'h eo din…* *Me a zo chalet, nec'het* *Plijus eo, dipitus eo, bourrus eo, displijus eo, heugus eo, fentus eo, drol eo, fromus eo* *Bras rezonabl eo, bras a-walc'h eo, bras-tre eo…* *Plijus kenañ eo, Plijus ken-ken eo* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *Gwelout a ran tud o c'hoari / e vez tud o c'hoari amañ bemdez…* *Kontañ a ra ar c'haner istor un den / Kontañ a ra ar c'haner eo kriz buhez an den-mañ.* *Displeget e vez eo pouezus evitañ ober an dra-mañ.* *Komprenet e vez…* *Tu zo da gompren hep mar…* *Lakaat a ra war wel a-dra sur…* *Roet e vez deomp da gompren…* *Ul liamm a c'hellomp ober gant…* *Anv zo…*

Outils linguistiques – enseignements bilingues et LVB

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1 phonologie

Le *sandhi* :

Deux consonnes sonores qui se jouxtent : *D+D > T+T* : *ED-Du* > [e'ty] ; *DaoulagaD Du* > [dow ˌlaga'ty]…

Une consonne sourde et une consonne sonore qui se jouxtent : *C'H+Z > C'H+S* : *A-walC'H Zo* > [a'walx so]…

Une consonne sonore devant un *H* : *D+H > T* : *Ar praD Hir* > [aʁ pʁa ’ti:r] ; *HeD-Ha-hed* > [e ’ta et]…

Une consonne sourde devant un *H* : *K+H > K* : *Ar parK Hir* > [aʁ park ’i:r] ; *Ur rak(h)anv* > [œ ʁak ’ã:no]

B2 phonologie

L’accentuation dans la phrase :

En fonction de la longueur de la phrase : *n’eo KET ; n’eo ket GWIR ; n’eo ket GWIR an DRA-se ; n’eo ket GWIR ar pezh a lavarez DIN ; DONT a raio Buan ho TAD d’ar GÊR ; me ’gav MAT LAEZH ; me ’gav MAT laezh TOMM…*

Des nuances d’intensité : *ur GOUlou a LINtre e BEG an TOUR, PEOc’hus-meurBET o TEgas Eñvor an DEIzioù gweCHALL. Dre VURzhud e oa CHOmet war Enaou, rak Eno ne oa DEN eBET…*

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Axe 1 : Identités et échanges**

B1 *eskemm dre lizher, skrivañ da unan bennak, kas keloù da, kaout ul lizher digant unan bennak, resev keloù digant unan bennak, ijinañ ur gontadenn, penaos ’mañ ’kont ganeoc’h, e pelec’h emaoc’h o chom ? Peseurt marvailh a fell deoc’h ijinennañ ? Festival etrekeltiek, an Oriant, keñverian, ar gizioù, bannieloù, dilhad, gwiskamantoù, dañsoù, kanaouennoù, an dud-kozh, ar gerent, ar rummadoù, ar brezhoneg, mont e darempred gant unan bennak, kejañ gant, kaozeal gant*

B2 *Identelezh, poblañ, tudañ, chom (en ur vro bennak), degemer, annez, annezidi, strolladoù sokial, skol-veur, studierien, diseurtelezh, diforc’hioù, mont e darempred gant unan bennak, kejañ gant, kaozeal gant, sevenadur, gizioù (kozh), yezh, glad, identelezh, banniel, ar Gwenn-ha-du, ar familh, ar rannvro, lec’hel, broadel, etrevroadel, eskemm, eskemmoù, anaoudegezh, en em anavezout*

- **Axe 2 : Diversité et inclusion**

B1 *awen, awenañ, amprestañ mennozhioù, kemmeskañ tonioù, sonioù, sonerezh hengounel, reiñ talvoudegezh, talvoudekaat glad ar vro, liesseurted, brudañ sevenadur Breizh, kizidikaat an dud ouzh sevenadur Breizh, ar rouedad(où) sokial, sonerezh, c’hoariva, ar sinema, filmoù, skritelloù, panelloù, trepasioù, ar skolaj, ar salioù, lec’hienn internet ar skolaj, oberennoù arzel, ar mediaoù, ar velestradurezh, ar skinwel, sevenadur, yezhoù disheñvel, pinvidigezh, mont da zizoloiñ ar bed, diskouez ar glad, mont daved ar re all, deskiñ yezhoù estren*

B2 *Ar yezhoù, pinvidigezh, eskemmoù etre ar pobloù, ar glad, diskouez, al lec’hioù foran, mont e darempred gant egile, skritelloù, kazetennoù, ar gumun, herouezadur, ar rouedadoù sokial, treiñ e brezhoneg lec’hiennoù web, sonerezh, pezhioù-c’hoari, filmoù, teulfilm, kelenn, deskiñ ar yezh, hironerezh sevenadurel, sizhun ar yezhoù, keñveriañ sevenadur Breizh ha sevenadurioù all*

- **Axe 3 : Art et pouvoir**

B1 *Istor Breizh, arz Breizh, ar galloud, identelezh (Breizh), goulenn (où), arc’hadur(ioù), manifestadegoù ar beizanted, ar vicherourien, lavarout e soñj, kaozeal, difenn gwirioù an dud, n’eo ket ingal an dud, skritelloù arzel, arzourien, kêrioù bras Breizh, Roazhon, Naoned, Brest, Gwened, an Oriant, prenañ defotajoù, kaout ul labour paeet mat, produiñ er vro, kastell, kestell, manerioù kozh, brav-meurbet, perc’henn an ti, tud pinvidik mor, koñversanted o deus graet berzh, Landivizio, Montroulez, Sant-Maloù, En naontekvet kantved, en ugentvet kantved, an hengoun*

B2 *Ar galloud, bloc’heladur, an endro, an endro etrevroadel, kestell, manerioù, arouezioù ar galloud, ar binvidigezh, ar relijion, ar Juloded, ar goñversanted, ar c’henwerzh, koñversanted o deus graet berzh, Landivizio, Montroulez, Sant-Maloù, en naontekvet kantved, en ugentvet kantved, an hengoun, an noblañs, an abati, ar venec’h, an identelezh*

- **Axe 4 : Innovations scientifiques et responsabilité**

B1 *diorren, al labour-douar, greanteladur, ur vro vodern, mont war-raok, gwareziñ an natur, an endro, ar glad, al labour-douar e Breizh, a-bouez bras, talvoudus, sevel loened, labour mab-den, kavout un emglev, en em glevout gant unan bennak*

B2 *Ar sevel moc’h, hevoud al loened, ar c’hazetennoù rannvro, lec’hel, ar journalisted, an dud, tud ar vro, ar mor, ar pesketa, produiñ an energiezh ret, breud, breudoù birvidik, an aktourien lec’hel, bezañ e karg eus un dra bennak, karg an dilennidi, bezañ kiriek*

- **Axe 5 : L’être humain et la nature**

B1 *an natur, an endro, ar gwez, ar richerioù, ar gwazhioù-dour, ar stêrioù, ar reier, (war) an aod, an arvor, an amzer, ar pevar amzer, an c’houlz-amzer, goañv, nevez-hañv, hañv, diskar-amzer, ar glav, an avel, al loened, ar mor, anvioù ar reier, ar park(eier), al lanneg, lanneier, pradeier, al labourerien-douar, reiñ kerc’h, teurel gwinizh*

B2 *lec’hanvadurezh, an adlodennañ, atantoù bihan, feurmioù bihan, ar c’hleuzioù, kartoù ar vro, ar stêrioù, reiñ kerc’h, teurel gwinizh, kenderc’hañ energiezh, dre an avel, ar mor, ar gwagennoù, an heol, ar gazetenn, ar gazetennerien, ar morluzañ, an dourluzañ*

- **Axe 6 : Focalisation sur un pays ou région – L’Écosse**

B1 *ar broioù keltiek, Bro Skos, Bro Iwerzhon, Bro Gembre, Breizh, Kerne-veur, Enez Vanav, ar Gelted, divroañ, Breizh-Veur, ar yezhoù keltiek, yezhoù tost, diforc’hioù, heñvelder(ioù), kemmadurioù, gerioù heñvel, an doare da gontañ, dilhad, doare d’en em wiskañ, ar c’hilt, ar boued, ar sport, meuriad(où), tiern, an askol, menezioù, reier, kestell, loened, deñved, enezennoù*

B2 *Darempredoù etrevroadel, douaroniezh bro Skos, hengoun, henvoazioù, istor ar vro, divroañ, tec'hout a-raok unan bennak, darempredoù gant bro Saoz, ar rouaned, ar rouanezed, darempredoù start etre ar broioù, hêrezh, harzoù, an eñvor, ar c'houn*

Grammaire B1 / B2

Comme précisé plus haut, l'approche grammaticale ne peut être dissociée des situations de communication générées par les contenus culturels. Compte tenu de la variété des formulations linguistiques possibles à ce niveau de compétence, il est difficile de déterminer *a priori* quels éléments de grammaire pourront être abordés pour chaque niveau d'enseignement. En conséquence, la liste des contenus grammaticaux ci-dessous n'est donnée qu'à titre indicatif et il appartiendra aux professeurs de faire les choix opportuns en tenant compte de la nature des productions de leurs élèves.

B1 Les faits de langue en bleu correspondent plutôt au niveau B2.

Le verbe

- **L'impératif**
  - Les ordres peuvent être renforcés par l'utilisation de l'infinitif : *Ale, (mont) da gousket bremañ ! ; Debriñ, bremañ ! ; Reiñ peoc'h ha labourat !*
    - On ne peut pas donner d'ordres avec l'indicatif comme en français : Tu manges ta soupe ! > *Debr da soubenn ! ;*
    - (B2) À la forme négative on emploie *NA* : *Na deu ket ! ; Na ra ket a c'hoap ! ; Na dosta ket !* ; ou l'impératif de *MONT* : *'Da (na da) ket d'ober an dra-se ! ; 'Da ket d'ober biloù ! ; 'Dit ket da grediñ e teuio !*
- **La forme de situation de *BEZAÑ***
  - On emploie *EMAÑ* pour situer des choses et des personnes dans l'espace, mais aussi dans le temps : *Peur **emañ** ar fest-noz ? ; Hiriv **emañ** ar marc'had*
  - On emploie *EMAÑ* pour évoquer des états qui ne durent pas : *N'emañ ket mat da benn ! ; An ti-se n'emañ ket da werzhañ*
  - (B2) On emploie *EMAÑ* comme *SETU* : ***Emañ** erru ! > **Setu** eñ erru !*
- **Les verbes modaux**
  - *DLEOUT* : *Pegement **a zlean** deoc'h ?* ; *Tad, mamm ha bugale **a zle** doujañs d'an tad-kozh ha d'ar vamm-gozh* ; *Petra **a zleomp** da ober ?* ; *C'hwi **a zlefe** mont da gaout ur medisin* ; *Eno **e tle** bezañ en e vleud* ; *Kement-se **a zleje** bezañ ma lakaet war va evezh* ; (B2) mais le français DEVOIR peut s'exprimer d'autres manières en breton : *Trist eo rankout mervel gant an naon ; Me am eus ul lodenn hanter da gaout ; Pegement a vankan deoc'h ?*
  - *GALLOUT*, *GELLOUT* : ***Gallet em eus**, met **ne c'hellan** mui, siwazh din ! ;* (B2) mais le français POUVOIR peut s'exprimer d'autres manières en breton : *Ha peogwir e oan barrek d'ober hepti*
  - *RANKOUT* : *Labourat **a rankomp** ober ; **Ranket en deus** tec'het da Vro-Saoz* ; mais le français FALLOIR peut s'exprimer d'autres manières en breton : *Ret e vo dezhañ labourat*
- **Les particules verbales *O* et *EN UR***
  - - O exprime la cause : *Ar mab a oa toullet e lagad **o tornañ*** ; précise le verbe d'une proposition principale : *Skandalat a rae he gwaz, **o lavaret** dezhañ e oa ur feneant hag ul lonker*
  - (B2) EN UR indique la concomitance de deux actions : *Labourat a ra **en ur ganañ** ;* indique la durée d'une action : *Kollet he brezhoneg ganti **en ur ober** daou viz ;* indique la manière de réaliser une action : *Me 'm eus desket va sonioù **en ur glevet** anezho*
  - *O* = deux personnes qui réalisent deux actions respectives : *Gwelet 'm eus Yann **o vont** e kêr < Me 'm eus gwelet Yann + Yann a oa o vont e kêr* ; vs *EN UR* = une personne qui réalise deux actions simultanées : *Gwelet 'm eus Yann **en ur vont** e kêr < Me 'm eus gwelet Yann pa oan o vont e kêr*
  - *O* s'emploie après des verbes exprimant les sentiments : *Bezañ souezhet **o welet** unan bennak* ; les sens : *Gwelet unan bennak **oc'h ober** un dra bennak* ; et les sensations : *Kaout poan **oc'h ober** un dra bennak* ; mais aussi dans des expressions : *N'out ket bet pell **o teskiñ***
  - Le cas du verbe *GORTOZ* : *En em zrastañ a ra al loened er c'hraou **o c'hortoz** o bevañs* (cause) ; *Gwelet em eus anezhañ o paseal **en ur c'hortoz** ar bus* (simultanéité) ; mais, ***Da c'hortoz** e c'helli ober da labour-skol*
  - *EN UR* s'emploie avec le verbe *KONTAÑ* : *Pevar c'hant a dud **en ur gontañ** ar vugale*
  - Le français SACHANT s'exprime avec *PA OUZER* : ***Pa ouzer** e vo implijet ar geriadur-mañ gant tud zo o teskiñ ar yezh ;* et *HAG A : Unan bennak **hag a** oar brezhoneg*
- **La particule verbale *EN EM***
  - Certains verbes pronominaux en français le sont aussi en breton : *En em gannañ ; En em glevet ; En em sikour…*
  - D'autres ne le sont pas : *Pourmen* ; *Sevel* ; *Mont da gousket…*
- **Les auxiliaires des temps composés**
  - Ils peuvent correspondre aux auxiliaires du français, mais pas toujours : *Koshaet eo* ; *Kresket eo* ; *Padet eo pell* ; *Berraet eo an noz* ; *O pourmen on bet / Pourmen 'm eus graet* ; *Kousket on*
- **(B2) La voix passive**
  - S'emploie bien plus en breton qu'en français, notamment pour exprimer le ON. *Te ne vezez ket klevet er c'hlas*

Les pronoms

- Un fonctionnement différent du français : *Aliet 'm eus ANEZHAÑ da zont* ; *O komz DIT/OUZHIT/GANIT emaon* ; *O vousc'hoarzhin OUTAÑ/OUTI e oan* ; *O sellet OUTI e oa* ; *Ne VEZONT ket gwelet* ; *N'ON ket bet paket*

(B2) Adjectifs divers

- *BENNAK* : Quelconque : *Debr un dra* ***bennak*** *;* Quelques-uns : *Unan* ***bennak*** *oa deuet*
- *EBET*, toujours précédé d'un nom au singulier : *Den* ***ebet*** *;* dans les phrases négatives : *N'eus den trist* ***ebet*** *amañ ;* avec des noms comptables : *Banne kafe* ***ebet***
- *(AN) HOLL* : *Deuet e oa* ***an holl*** *; Deuit* ***holl*** *; Kenavo deoc'h-****holl***
- *HON*, ne doit pas être confondu avec *OMP*. Il est parfois suivi de la mutation spirante : ***Hon*** *zad ;* ou fonctionne comme l'article : ***Hor*** *penn ;* ***Hon*** *ti ;* ***Hol*** *levr*
- *KAER* = beau : *Va zud* ***kaer***, vs *KER* = cher : *Mignoned* ***ker*** *; Va zud* ***ker***
- *BEP* + complément de temps : *Mont a ran* ***bep*** *lun ;* vs PEP dans les autres cas : ***Pep*** *hini zo libr ; E* ***pep*** *lec'h*
- *PEP* dans une proposition : ***Pep*** *hini a ranko dont*, vs *KEMENT* + subordonnée : ***Kement*** *hini zo libr a ranko dont*
- *POSUPL* = possibilité, capacité, étonnement : ***Posupl*** *eo mont ; N'eo ket* ***posupl*** *!* vs *MOAIEN* = possibilité, capacité : ***Moaien*** *zo dit dont/da zont da sikour ac'hanon ? ; N'eus ket* ***(a) voaien*** *d'ober an dra-se*, vs *TU* = moyen, façon, manière, le coup pour faire quelque chose : ***Tu*** *zo da vont ; N'eus ket* ***tu*** *da vont ken ; Hennezh en deus an* ***tu*** *da labourat* ; pas pour demander la permission : *Gallout/gellet a reomp mont ? ; Bez' e c'hellan lavaret un dra bennak ? Droad/urzh 'm eus da vont ?*
- *RET* = falloir, obligation, contrainte, ordre extérieur au sujet : ***Ret*** *eo din mont gant an treñ, torret eo va oto,*
  vs *DLEET* = devoir, obligation morale, jugement, conseil subjectif : ***Dleet*** *'vije dit sikour muioc'h da vugale ;* ***Dleet*** *'oa dont abretoc'h*

Le nombre

- **Le singulier**
  - On le met après *PET* : *Pet den ;* après les nombres : *Ugent den ;* après *MEUR A* : *Meur a hini ;* devant *EBET* : *Den ebet*
- **Le pluriel**
  - On le met après *PET A* : *Pet a dud ;* après les nombres suivis de *A* : *Tregont a dud ;* après *KALZ (A)* : *Kalz a dud ; Kalz traoù* ; quand on fait référence aux personnes, aux animaux et aux choses en général : *Gwirioù ar vugale ; Ar chas zo loened feal*

Le genre

- (B2) Il ne correspond pas toujours au genre du français
  - Sont masculins en breton : *Alc'hwez, asied(ad), bank, bloaz, bloavezh, boued, brezel, dant, deiz, devezh*, etc.
  - Sont féminins en breton : *Bag, bazh, bran, brec'h, bro, gad, gwazh, gwerenn, gwezenn, kalon, karreg, kont*, etc.
  - Sont parfois masculins, parfois féminins : *Aer (daou aer vs un aer vat) ; Amzer (ar pevar amzer vs amzer vrav) ; Avel (ar pevar avel vs avel vor) ; Bisiklet (ur bisiklet vs div visiklet vs ur bisiklet vras) ; Gar (ar gar vs div gar) ; Labour (daou labour vs labour vat) ; Soñj (daou soñj vs ur soñj vat) ; Tra (un dra vs daou dra vs un dra vat) ; Urzh (daou urzh vs an urzh vat)*, etc.
- Les suffixes peuvent renseigner sur le genre
  - Sont masculins les mots dont le suffixe est *—ADUR* : *Sevenadur* ; sauf *Plijadur* ; *—EREZH* : *Politikerezh* quand il s'agit du mot abstrait, mais les mots qui désignent les machines et les personnes correspondantes, *—EREZ* sans H, sont féminins : *An dornerezh* vs *An dornerez* ; *Ar mererezh* vs *Ar vererez* ; *—DER* : *Hirder* ; *Tommder* (mais parfois *An dommder*) ; *Ledander* ; les infinitifs : *Ar pesketa*
  - Sont féminins les mots dont le suffixe est *—ADUREZH* : *Kelennenadurezh* ; *—DED* : *Fealded* ; *—IGEZH* : *Pinvidigezh* ; *—ENN* : *Pladenn*, mais *Pallenn* et *Plankenn* sont masculins ; les singulatifs : *Steredenn*
  - Les mots dont le suffixe est *—EG* sont masculins lorsqu'il font référence à des personnes : *Teodeg* ; ou à des langues : *Brezhoneg* ; mais ils sont féminins lorsqu'il font référence à des noms de lieux : *Ar Valaneg* ; ou à des lieux où l'on trouve quelque chose : *Ur c'heriaoueg*
  - Les mots dont le suffixe est *—IG*, *—AD*, *—VEZH* ont le genre du mot auquel ils sont accolés : masculins pour *Mabig ; Tasad ; Bloavezh ;* et féminins pour *Merc'hig ; Nozvezh ; Gwerennad*

Les mutations

- Le mot *BLOAZ*
  - Ne mute pas après 1, 3, 4, 5, 9, 1000 : *Ur bloaz ; Tri bloaz ; Pevar bloaz ; Pemp bloaz ; Nav bloaz ; Mil bloaz*
  - Mute dans les autres cas : *Eizh vloaz ; Seitek vloaz ; Daou vloaz ha tregont ; Triwec'h vloaz ha tri-ugent ; Kant vloaz*
- Le mot *PLAC'H*
  - Ne mute pas après l'article : *Ur plac'h ; Ar plac'h*
  - Mais l'adjectif épithète qui le qualifie mute : *Ur plac'h vihan ; Ar plac'h vras*
- Les adjectifs épithètes
  - Mutent après les noms mutables qu'ils qualifient : *Ur gador velen ; Ar geginerien gozh ; Ar vuoc'h zu ; Un iliz veur ; Ur vamm-gozh*
  - Sauf s'il commencent par K, T, P et suivent des mots qui ne se terminent pas par L, M, N, R, V ou voyelles : *Ar vered kozh ; Ur vuoc'h tev ; Ur giez pennek ; An dud-kozh ; Ur vaouez treut*

– (B2) Les mutations qui s'entendent, mais ne s'écrivent pas

  - *S* > [z] : *Ar sac'h* [zax] *hag ar seier* ['zɛjɛr] ; *An hini na sent* [zɛn] *ket a sant* [zã] ; *Sevel a ran da seizh* [zɛjz] *eur ; E pelec'h emañ da sac'h* [zax] *? ; Va sac'h* [zax] *zo amañ*
  - *CH* > [ʒ] : *Me a chom* [ʒɔm] *da gousket diwezhat ; Bara a chaokont* ['ʒawkõn] ; *N'emañ ket da chom* [ʒɔm] ; *'Da ket da chalañ* ['ʒa:la] ; *Torret en deus e chadenn* ['ʒa:dɛn]

Les adverbes

– Un jour en général : *Div pe deir gwalc'herez a veze er poull-se bemdez koulz lavaret, nemet* ***da sadorn*** *ha* ***da sul*** *evel-just ; Div wech ar sizhun,* ***da verc'her****, da goan, ha* ***da sul,*** *da lein, e veze kig-ha-farz ;* ***D'al lun*** *vintin ec'h errue ha* ***d'ar sadorn*** *da noz e tistroe d'he zi, atav war he zroad ;* ***D'al lun*** *vintin, nebeut a brez da vont d'ar skol.*
– Un jour précis : ***D'ar sul 23 a viz meurzh****, d'an deiz kentañ ma voe disklêriet ar Basion e oa 960 den ouzh he selaou ; Ne 'm boa ket c'hoazh lennet al lizher bet embannet* ***d'al lun a-raok ;*** *Adalek Meurzh al Lard ken na veze* ***Sul Fask*** *ne veze ket debret a gig ; Etre* ***Sul ar Bleunioù*** *ha* ***Sul Fask****, e veze ar c'hiz da gas ur voutailh pa 'z aed d'****ar Yaou Gamblid.***
– Un jour de la semaine : ***ul lunvezh****,* ***ur yaouvezh*** *a viz genver*
– Le jour de la semaine prochaine ou passée : *An aotrou maer ne vo ket er gêr* ***dimeurzh*** *na* ***dimerc'her*** *;*
– Expression de la date : *Ar sul zo hiziv hag al lun a vo warc'hoazh ; Ar bet emaomp hiziv ? — Ar merc'her 9 a viz Here emaomp hiziv ; Emaomp dija er merc'her 25 a viz Eost ; El lun emaomp.*
– *KEMENT* vs *KEN*
  - *KEMENT A* + nom : ***Kement a naon*** *am eus ; Me n'eus ket aet* ***kement a gig-leue*** *em c'horf evel ez hini-te !*
  - *KEN* + adjectif : ***Ken skuizh*** *on ; Ne oa ket* ***ken gwazh*** *ha ma vije kredet*
– *NEBEUT/D*
  - *NEBEUT A* + nom : ***Nebeut a eñvorioù*** *all a chom ganin eus va bloavezhioù kentañ*
  - *UN NEBEUD* + nom : *Roet e veze koulskoude, er c'hlasoù bras,* ***un nebeud kentelioù*** *war al labourerezh-douar*
– *RE*
  - *RE A* + nom : *Ar vugale a-vremañ ne gomprenont ket :* ***re a arc'hant*** *etre o daouarn*
  - *RE* + adjectif : *Ne vezent ket aes da zifoupañ,* ***re uhel*** *ha* ***re voan*** *ar skourroù da vont betek enno*
– *TRE*
  - *TRE* : *Douget e oa bet* ***tre*** *betek e wele ; Aet int* ***tre*** *e-kichen ar stêr*
  - *MONT/DONT TRE* : ***Deuit tre*** *! ; Ken abaf e oa ma ne grede ket* ***dont tre***
  - Adjectif + *-TRE* : ***Anaoudek-tre*** *e oa ma zad war-dro ar c'hezeg ;* ***Abred-tre*** *e tiloc'h diouzh ar mintin*
  - (B2) Le français « très mal, très envie, très faim, très peur… » : *Ya, Visantig,* ***poan-poan*** *am eus, horrol ! ;* ***C'hoant bras*** *am befe bet da gontañ kaoz gantañ ; Naon am eus,* ***naon du !*** *; Ouzhpenn bezañ bet gloazet ha bet din* ***ur c'horfad aon****, e klevis va fater digant va zad*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières – LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude en LVC amènent l'élève à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entrainer l'élève à la réception orale et écrite en développant ses connaissances culturelles. Il s'entraine à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, des histoires, ou des conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

– S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
– S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.

– S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
– S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En Première LVC, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour étayer une expression orale en développement. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. L'écrit prend des formes très simples, mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Dans le processus d'apprentissage, les erreurs étant normales, il est essentiel que les professeurs les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

– **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux, mais sur des sujets familiers.
– **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

– **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.

Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e-kichen aber Montroulez, eo hini brasañ an Europ : hir-tre hag uhel eo. Un dousenn kambroù a zo e-barzh.

René-Théophile-Hyacinthe Laenneg zo ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare : ur medisin breizhat brudet-bras eo. Ijinet en deus ar stetoskop.

– **(se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

Me 'zo bet ganet 'ba Skaer e 1925. Met en Amerik emaon o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.

Mignon bras 'on gant J. Kerouac. Eus an Uhelgoad eo e familh ivez.

– **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.

Ur vag dre lien 'n deus va eontr. E-kichen Rosko emañ Enez Vaz. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. Ar wech kentañ e oa din da vont war vor. Brav e oa an amzer, met kreñv e oa an avel. War ar vag e lavare va eontr din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."

– **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.

Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. A-gleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol. Oc'h evañ emaint. Tokoù du zo gant ar baotred ha koefoù gwenn gant ar merc'hed. Bara zo war al leur. (Taolenn gant Victor Roussin (1812-1903), Les Noces de Corentin Le Guerveur et d'Anne-Marie Kerinvel, 1880)

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.

Disadorn da 11 eur e oamp bet e ti ur wenanerez. Kontet he doa deomp penaos e vez savet gwenan. Da c'houde oamp bet o welet ar ruskennoù. Da echuiñ hon doa debret bara-mel graet ganti.

– Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

Gwelloc'h eo din sonerezh Breizh eget hini ar Stadoù Unanet, met ret eo din anzav memestra eo mat kanaouennoù Bob Dylan da skouer.

– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

Bravoc'h eo tremen ar vakañsoù e Sarzhav eget e Gwiseni.

Me soñj din / Soñjal 'ra din / Me gav din / D'am meno / D'am soñj eo null al levr-se.

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.

Deus un tu, deus un tu all

Ouzhpenn-se

Da gentañ (tout), da heul, da c'houde-se, war-lerc'h, da echuiñ, evit echuiñ

Daoust ma,

Dreist-holl,

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.

Me 'garfe mont da Bariz

Mont a rin da Bariz dizale; E soñj emaon mont da Bariz e-pad an hañv

C'hoant am eus

Fellout/faotañ a ra din

– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

Marteze

Mont a rin da bourmen ma vez brav an amzer

Tapout a rin va breved gant labour

Tapout a rin va breved a-drugarez da va labour

Ma labouran mat e tapin va breved

Interaction orale et écrite, médiation

En Première LVC, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou au professeur ou exprimer son opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue, par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais leur capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut leur apporter, mais sont rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.

Pet breur ha pet c'hoar 'peus ?

Peur / Pegoulz / Pevare ez i d'ar fest-noz ?

Ha mont a rez alies d'ar festoù-noz ?

Brav eo an amzer. Pet derez a zo ?

Pegeit e pad ar gentel ?

Pe vent out ?

- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
  Ro va c'hreion din ! Laosk ac'hanon da labourat !
  Ro peoc'h !
  Kemer da levr ! / Deus 'ta buan ! / Ya, diouzhtu / Ya, evel just.
  Dont a ri da skrivañ war an daolenn ?
  Labourat a ri ganin ? Dont a ri da labourat ganin ?
  Difennet (groñs) eo mont / ober…
- **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
  Gellout a ran digeriñ ar prenestr ?
  Droad 'meus da c'hoari ?
  Ya, evel just, kudenn ebet !
  Difennet eo galoupat amañ.
  Arabat flapañ !
  Ret eo, dav eo erruout d'an eur !
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
  Mat eo din ! Akord, a-du on ganit !
  Kontant out da ginnig da labour ?
  Me n'on ket a-du ganit.
  N'on ket a-du (tamm ebet) / N'on ket akord ganit…
  Me zo a-enep…
- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
  Lavar(it) adarre, mar plij ! / Penaos 'vez skrivet ? / Penaos 'vez lavaret ? / Petra 'sinifi ?
  Sikourit ac'hanon, mar plij ganeoc'h !
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
  Demat dit/deoc'h ! / Salud dit/deoc'h ! / Kenavo / Trugarez dit/deoc'h / Eskuz(it) ac'hanon !
  A galon ganeoc'h
- **Relancer** par des questions simples non développées.
  Petra 'soñjez ?
  Petra eo da soñj ?
  N'eo ket gwir ?
  Da lavaret eo ?
- Utiliser toute la gamme des verbes de perception.
  Selaou / Selaouit !
  Sell 'ta ! Sellit 'ta !
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
  Emañ ar gartenn pajenn 13, war an tu kleiz, dindan ar skeudenn ruz, e-kichen poltred Napoleon. Emañ ar gartenn e-tal testenn niverenn 1
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
  Me a gav mat, Me a blij din … Me a gav gwelloc'h, gwelloc'h eo din…
  Me a zo chalet, nec'het
  Plijus eo, dipitus eo, bourrus eo, displijus eo, heugus eo, fentus eo, drol eo, fromus eo
  Bras rezonabl eo, bras a-walc'h eo, bras-tre eo…
  Plijus kenañ eo, Plijus ken-ken eo
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  Gwelout a ran tud o c'hoari…
  Kontañ a ra ar c'haner istor un den.
  Kompren a ran ar boelladenn,
  Tu zo da gompren ar frazenn,
  Lakaat a ra war wel tem an natur…
  Anv zo…
  Anat eo… Sklaer eo…

Outils linguistiques – LVC

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2

On apporte une attention particulière :

- aux phénomènes de liaison (notamment dévoisement, y compris devant *ha* : *kig-ha-fars, kroaz-hent, kuzh-heol*…)
- aux suites *c'hr*, *c'hl*, *rc'h*, *lc'h* (ex. *ar c'hrog / ar c'hog*, *ar c'hloc'h*, *marc'h*, *marc'had*, *merc'h*, *tra-walc'h* et *a-walc'h*…)
- aux suites *kw / ku*, *gw*, *c'hw* (ex. *ho kwele*, *kuit*, *gwenn*, *gwin*, *c'hoant*, *c'hwi*…) et phénomène de palatalisation (en [c] : *n'eus ket ken gwin gwenn*, *kerzh kuit !*…)
- à la palatalisation du digramme *-zi-*, et localement des digrammes *-ti-*, *-di-* ayant abouti à une palatalisation *ch*, *j* : *heñchoù, koajoù* (et *koajeier), prajoù* (et *prajeier), bloavezhioù, devezhioù* (et *devezhiennoù)*…
- aux clusters consonantiques *nt / nd* (cf. *hent*, et *a-hend-all*, *kemend-all*, *hent-bras*, *gant aon* > *gand-aon*, *Pondaven* / Pont-Aven - nf. / nl. idem), et *nk / ng* (ex. *stank* et *stank an anal*, *Stank-ar-Wrac'h*, *lank* et *lank-an-dez* [lãngãn'de:]…)
- aux diphtongues : articulation syllabique de la diphtongue (ex. copule *eo* [ew], et *eo !* non *[e - o] ou *beo, geo*…) ; diphtongues ouvrantes à accent montant : *oa*… (cf. paradigme de conjugaison des verbes être et avoir à l'imparfait) ; diphtongues "étales" : *iou* (cf. *Riou, riv,* et *bioù, div, liv, piv), eo* (cf. *bev, tev / bezv, lev, rev) ;* diphtongues fermantes à accent descendant : *ae / ai*, *ao*, *aou* [ow] (ex. *laez, daou, laou,* et *glaou / glav, jao / jav / jô*, *ei* (*e-leizh, eizh, seizh, reizh), eü* (*eürus, maleürus)… ;* diphtongues nasalisées (ex. *hañv-goañv, klañv, skañv, preñv…)*
- à l'intonation prosodique liée à l'expression : de l'affection, de la compassion (*kalonig, ma c'halon !, mab paour, nebaon, paour kaezh paotr !*) ; de l'admiration (*pegen kaer !, pebezh abadenn !, nag a draoù !, na brav (ar film-se !), gwashat amzer !*) ; de l'approbation (*sur ha neket marteze, sur a-walc'h, sur-tre, marteze a-walc'h, moarvat, 'michañs*…) ; de l'autorité, de la ferme assurance (*reit peuc'h !, tavit 'ta !, ro an dra-se din !, na larit ket se !*…) ; de l'étonnement, de la contestation (*sell 'ta !, a gav dit ?, a lârit ?, ne gav ket din avat, n'on ket sur*…) ; de la dérision (*me zo fin ha te zo sot, te zo re fin 'm eus aon, n'eus ket sotoc'h evit… ar pemoc'h*) ; de l'indignation, du défi, du mépris (*biskoazh kemend-all !, deus bepred !, fae eo ganin gwelet hennezh*) ; de la détresse (*siwazh (din), deuit war ma sikour (mar plij), forzh ma buhez !, n'ouzon ket ken avat*).
- le rythme de la phrase à plusieurs compléments : *pa oan yaouank*, *'tro ar bloaz* 1980, *e veze gwelet seurt traoù*…

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Axe 1 : Identités et échanges**

A2 *Skrivañ ul lizher, skrivañ da unan bennak, kas keloù da, resev keloù, penaos 'mañ 'kont ganeoc'h, e pelec'h emaoc'h o chom ? Ur wech e oa, Festival etrekeltiek, an Oriant, bannieloù, dilhad, gwiskamantoù, dañsoù, kanaouennoù, an dud-kozh, ar gerent, ar rummadoù, ar brezhoneg, kaozeal gant, sevenadur, gizioù (kozh), yezh, banniel, ar Gwenn-ha-du, ar familh, ar rannvro, lec'hel, broadel, etrevroadel, eskemm*

- **Axe 2 : Diversité et inclusion**

A2 *mennozhioù, kemmeskañ tonioù, sonioù, sonerezh hengounel, sevenadur Breizh, ar rouedad(où) sokial, sonerezh, c'hoariva, ar sinema, filmoù, skritelloù, panelloù, ar skolaj, ar salioù, lec'hienn internet ar skolaj, ar mediaoù, ar skinwel, sevenadur, mont da zizoloiñ ar bed, diskouez ar glad, mont daved ar re all, deskiñ yezhoù all*

- **Axe 3 : Art et pouvoir**

A2 *istor Breizh, arz Breizh, ar galloud, identelezh (Breizh), goulenn (où), manifestadegoù, al labourerien, lavarout e soñj, kaozeal, gwirioù an dud, n'eo ket ingal an dud, arzourien, kerioù bras Breizh, Roazhon, Naoned, Brest, Gwened, an Oriant, prenañ defotajoù, produiñ er vro, maner(ioù) kozh, brav, perc'henn an ti, tud pinvidig*

- **Axe 4 : Innovations scientifiques et responsabilité**

A2 *mont war-raok, gwareziñ an natur, al labour-douar e Breizh, a-bouez bras, sevel loened, en em glevout gant unan bennak, bezañ e karg deus un dra bennak, karg an dilennidi, bezañ kiriek*

- **Axe 5 : L'être humain et la nature**

A2 *an natur, an endro, ar gwez, ar gwazhioù-dour, ar sterioù, ar reier, an aod, an arvor, an amzer, ar goañv, an nevez-hañv, an hañv, an diskar-amzer, ar glav, an avel, al loened, ar mor, ar park(eier), al lanneg, al labourerien-douar, ar gwagennoù, an heol*

Axe 6 : L'Écosse

A2 *ar broioù keltiek, Bro Skos, Bro Iwerzhon, Bro Gembre, Breizh, Kerne-veur, Enez Manav, ar Gelted, divroañ, Breizh-Veur, yezhoù tost, disheñvel, gerioù heñvel, dilhad, ar c'hilt, ar boued, ar sport, meuriad(où), tiern, menezioù, reier, kestell, loened, deñved, enezennoù*

Grammaire A2

La phrase

- L'étude des prépositions à marque de personnes (du moins les plus usuelles comme *a, da, evit, gant, ouzh* et variantes justement…) complètera l'approche de la grammaire de phrase.
  En liaison avec la prosodie, voire la phonétique, on s'exercera à l'emploi d'interjections (point faible des systèmes bilingues breton-français), à partir d'exemples simples (comme *ma !* et *maaaa ! oiaou ! 'vat !* : eh bien, oh là là !, explétif ex. « mais oui ! ») que l'on entend d'ailleurs en français de Basse-Bretagne, y compris en ville.

Le groupe du nom

- Les indéfinis les plus usuels seront exploités en situation concrète : *nebeud*, *re*, *tra-walc'h*… de même que l'on s'assurera de l'emploi des principaux numéraux
- Composition et surtout dérivation pourront être explicitées, ceci relevant également du lexique (préfixes *ad-*, *di-* / *dis-* etc. ; suffixes *-ad* ; *-adenn* / *-adeg*, ou *-adur* et *-erezh*…), sans présenter le breton comme une langue où tout pourrait, voire devrait, s'inventer sur ces bases !

Le groupe du verbe

- On notera éventuellement, ne serait-ce qu'aux personnes du pluriel du futur, où une certaine variation existe, même au centre (« *pa'h efet / pa'h ehet* » : quand vous irez), certains traits de conjugaison moins régulière (ou de bases avec une inflexion vocalique), tout en insistant dans la mesure du possible sur les formes « centrales » (au sens de breton standard).
- De même, au conditionnel, on fera la différence entre l'aspect potentiel des formes en F (issues d'un H qui subsiste au centre et du Goélo au vannetais : « *ma teufe / tahe* ») et l'aspect irréel, nécessairement plus rare dans le discours, quoique très usité dans certaines formules (« *biken ne'm bije kredet !* » et « *me 'gareze* » en vannetais comme *I wish I were* en anglais).
- Seront relevées et travaillées les formes du passif, notamment au regard de la « non-personne » (correspondant à ON : « *ar mod-se e veze graet (bara)* » / « *gwechall ez aed war dreid di…* » - le verbe intransitif mont, aller, se prêtant mal à la voix passive).
- On emploiera la forme réfléchie (*en em*) aux temps composés (avec les deux auxiliaires, être et avoir) en distinguant : « *beuzet (kollet) eo bet* » (il s'est noyé – perdu – accidentellement) / « *en em veuzet en doa* » (c'était un suicide par noyade), faits divers parfois mal énoncés jusque dans les médias !
- Enfin, toujours dans la logique de grammaire du discours ou de phrase, on réutilisera les tags (réparties avec reprise du verbe) les plus connus (*beus / geus, gra !*), en apprenant d'autres au passage, représentatifs de la verve du breton spontané : « *n'ouzoc'h ket ? – gouzon !* », etc.

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
Terminale	B1	C1

Classe	LVC
Terminale	A2+ / B1

La classe terminale constitue la dernière étape du parcours d'apprentissage des élèves dans l'enseignement secondaire avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, il importe de leur proposer des contenus culturels plus ambitieux, relevant d'un niveau d'abstraction plus élevé, de sorte qu'ils soient à même de bâtir une pensée personnelle, construite et raisonnée sur une problématique donnée.

La variété des axes présentés ici et des thématiques qui peuvent leur être associées permet aux professeurs de bâtir librement leur progression en articulant un ancrage culturel marqué et un travail de fond sur la langue. Il s'agit en effet de consolider les compétences culturelles et langagières acquises précédemment par les élèves, tout en les aidant à construire leur autonomie langagière et réflexive.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Espace privé et espace public

La Bretagne, qui portait autrefois des valeurs oscillant souvent entre préservation/conservation dans l'espace privé et valorisation/militantisme dans l'espace public, tente aujourd'hui de redéfinir ces champs d'action. La langue bretonne est, par exemple, longtemps restée cantonnée à un usage privé (cercle familial, voisinage, amis), mais a cependant peu à peu investi l'espace public (enseignement, signalétique, médias, festivals, services publics). La place des hommes et des femmes dans la société bretonne, bien différente lorsqu'on se trouve dans une sphère privée ou publique, a également connu des évolutions notables ces dernières décennies.

Objets d'étude possibles

- Langue régionale, entre espace public et espace privé
- Le partage de l'espace public et privé entre les hommes et les femmes est-il équilibré en Bretagne ?

Axe 2. Territoire et mémoire

Le territoire breton est profondément et durablement marqué par son histoire. La double celtisation de la péninsule, l'indépendance du duché, les luttes pour la préservation de son identité ont forgé une forte identité régionale. La culture immatérielle (langue, légendes et mythologie, chants traditionnels…) continue de se faire le relais de ces faits historiques marquants. Cette omniprésence de la mémoire collective se retrouve également dans ses paysages (mégalithes, port de pêche de Douarnenez, reconstruction de Brest, terres agricoles et remembrement…) et dans son patrimoine architectural (enclos paroissiaux, phares, fortifications de Vauban…). Cependant, la mémoire bretonne, loin d'être figée dans son histoire, vivante et en constante évolution, permet aussi à la région de concilier tradition et modernité.

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Langue bretonne et territoire comme espaces de transmission de la mémoire historique
- Le syncrétisme breton : la permanence des anciens mythes et croyances sur un territoire générateur de mémoire

Axe 3. Fictions et réalités

La Bretagne, terre riche en traditions, mythes et paysages uniques, offre une interaction fascinante entre fictions et réalités. Cette région, souvent idéalisée dans les récits et représentations, navigue entre son patrimoine culturel et des interprétations fictionnelles qui alimentent son identité.

Objets d'étude possibles

- Légendes et mythes bretons, reflets des paysages armoricains
- Héros bretons, entre fiction et réalité

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

La communication en breton repose sur un équilibre entre tradition et modernité, enjeux locaux et attractivité globale. Les promoteurs de la langue bretonne doivent désormais s'adapter aux nouveaux outils numériques tout en préservant un patrimoine unique et relever ainsi les défis du XXIe siècle. Un des enjeux de sa sauvegarde réside dans sa capacité à utiliser une large palette de média et à emprunter de nouveaux canaux de communication.

Objets d'étude possibles

- La langue bretonne, un atout pour le tourisme ?
- Comment la langue et la culture bretonnes doivent-elles investir de nouveaux terrains de communication pour gagner en visibilité ?

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

La Bretagne, région riche en culture et en traditions, s'inscrit dans une dynamique contemporaine en investissant de plus en plus le domaine du numérique. Les mondes virtuels constituent une opportunité unique pour la Bretagne de renforcer son identité, de promouvoir sa culture et de repenser la citoyenneté dans un cadre innovant. Ils permettent également aux citoyens de se lancer dans de nouvelles formes de communication et d'interaction pour construire la société bretonne de demain.

Objets d'étude possibles

- Quand les mondes virtuels relient les Bretons et les Bretonnes : de la connexion aux liens
- Mondialisation des mondes virtuels : quelle(s) influence(s) sur l'identité bretonne ?

Axe 6. L'Irlande

L'Irlande et la Bretagne partagent des liens historiques et culturels profonds. De par les grands mouvements de population du VIII[e] siècle av. J.-C. (déplacement des Celtes d'Europe centrale) et des V[e] et VI[e] siècles (2[e] celtisation de l'Armorique par les Bretons fuyant les assauts des Pictes et des Scots), elles possèdent toutes deux un héritage celtique important (langue, traditions musicales, mythologie, etc.). Ces deux territoires ont, au cours du temps, suivi des trajectoires différentes : les langues ont divergé (branche gaélique et branche brittonique), leur histoire politique a emprunté des voies distinctes (indépendance irlandaise, intégration de la Bretagne à la France). Cependant, malgré leur identité propre, le lien entre la Bretagne et l'Irlande reste très fort : elles continuent de partager un héritage commun qui dépasse les frontières. Elles restent étroitement liées par une mémoire vivante et des projets contemporains (Festival Interceltique de Lorient, spectacle *Celtic Legends*, etc.) qui célèbrent et réinventent ce patrimoine commun.

Objets d'étude possibles

- L'Irlande et la Bretagne : si proches, si différentes
- Irlande et Bretagne : terres de revendications

Repères linguistiques

Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et C1 (enseignement bilingue).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et de développer des stratégies de compréhension plus variées et efficientes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite tout en développant encore leurs connaissances culturelles et leur compréhension des espaces de langue bretonne. Pour anticiper et structurer leur recherche d'informations, ils mettent en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée. Les élèves accèdent ainsi au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) et sont en mesure de distinguer ce qui relève de l'information et de la prise de position. Ils s'appuient également sur différents indices (lexicaux, culturels, stylistiques, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et peuvent comprendre l'implicite. Enfin, ils s'entrainent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, ils peuvent comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Ils peuvent comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.
C1
S'agissant de sujets familiers ou non, il peut comprendre des interventions complexes et longues. Il peut comprendre dans le détail des textes complexes et longs, concrets ou abstraits, à condition de pouvoir relire les passages difficiles.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document.	**Des stratégies** – **S'appuyer sur tous les indices** (contextuels, culturels, lexicaux, grammaticaux…) pour accéder aux réseaux de sens, déduire une attitude, une humeur, une intention. – S'appuyer sur tous les indices pour **anticiper** ce qui va suivre, dans le document lu, écouté ou visionné.

– S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	– Faire une **lecture ou une écoute analytique ciblée** pour rechercher des informations dans des documents longs et complexes.

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront encore enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert, parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent alors varier les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention, parler « à la manière de… » en s'inspirant de documents vus en classe. Plus particulièrement à l'écrit, les élèves sont amenés à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale et idées secondaires illustrées par des exemples. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole. Enfin, il est primordial d'articuler ces activités avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
C1
Il peut développer des sujets variés et complexes de manière claire et bien structurée.
Il peut développer des aspects particuliers, souligner les points pertinents, confirmer un point de vue en intégrant des arguments secondaires, des justifications et des exemples appropriés pour parvenir à une conclusion appropriée.
Il peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de types d'écrits, en adaptant le ton, le style et le registre au contexte et à la situation.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier le lexique** et utiliser des tournures idiomatiques appropriées • **S'autocorriger, palier des incertitudes langagières par des périphrases** sans interrompre le fil du discours. – **À l'écrit** • Travailler la **précision du lexique**, les registres de langue et la cohérence du discours en articulant finement idées principales, idées secondaires et exemples.

• **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : *Karn Barnenez, e Plouezoc'h, e bae Montroulez, eo hini brasañ an Europ. / René-Théophile-Hyacinthe Laenneg a oa bet ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper ha marvet d'an 13 a viz Eost 1826 e Ploare.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Med en Amerik emaon o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad on 'ba New-York.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées : *Ur vag dre lien 'n deus va eontr. E-kichen Rosko emañ an enez-se. N'emañ ket pell diouzh an douar bras. War ar vag e lavar va eontr din : "Arabat kaout aon ! N'eo ket dañjerus."* *Ar bloaz paseet e oan bet da Vro Iwerzhon gant ar vag. Vakañsoù plijus am eus tremenet eno, jentil kenañ eo an Iwerzhoniz.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *Un daolenn eo. Gwelet 'vez un eured. En tu kleiz eus an daolenn ez eus daou soner. A-dreñv an daol emaint, o seniñ emaint. Ur bern tud a zo ouzh taol.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Disadorn vintin eo. 11 eur eo. E ti ur wenanerez emaomp. Kontañ a ra deomp penaos e vez savet gwenan. Da c'houde emaomp o vont da welet ar ruskennoù. Da echuiñ emaomp o vont da zebriñ bara-mel graet ganti.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse) : *Farsus/Fentus eo. / Plijus eo. / Displijus eo. / Spontus eo./Spontet on bet. / Skrijus eo. / Trubuilhet on. / Nec'het on. / Me zo sot gant ar muzik. / Mat eo din. / Kontant on da…* – Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Bravoc'h eo tremen ar vakañsoù e Sarzhaw eget e Gwiseni.* *Me soñj din / Soñjal 'ra din / Me gav din / D'am meno / D 'am soñj eo null al levr-se.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière claire et détaillée des sujets ou objets complexes : *Ur savadur meurvein eo Karn Barnenez. Lec'hiet eo e gourenez Kernehelen, e Plouezoc'h. Emañ e tachenn Bro-Dreger a gaver e departamant Penn-ar-bed. Div lodenn hag unnek kambr a yae d'ober anezhañ. Ar savadur meurvein-se eo an hini koshañ anavezet war an douar-bras. Dibar eo rak koshoc'h e vefe evit ar piramidennoù kentañ.* *René-Théophile-Hyacinthe Laenneg a oa bet ganet d'ar 17 a viz C'hwevrer 1781 e Kemper-Kaourintin. E 1816 e voe anvet en ospital Necker e Pariz. Dedennet e oa gant ar c'hleñvedoù skevent. D'ar mare-se e veze kalz tud an dorzhellegezh ganto. Arnodiñ a rae war yec'hed e glañvourien dre implijout teknik an tosañ skignet gant Corvisart. Talvezout a rae an teknik-se da selaou an trouz graet gant un organ pa veze skoet tro-war-dro dezhañ a-daoligoù gant ar bizied. Evit hen ober gant muioc'h a aezamant hag efedusted ez ijinas ar selaouenner.* – **(Se) présenter** ou présenter des personnes ou personnages de manière créative dans un style sûr, personnel, naturel et adapté au lecteur ou à l'auditeur : *Youenn Vras a vez graet ac'hanon. Ganet on bet 'ba Skaer e 1925. Med en Amerik emaon o chom bremañ, evel ur bern Bretoned. 28 vloaz on ha kizeller koad a-vicher on 'ba York-Nevez. Tremen a ran eurvezhioù hag eurvezhioù en tren-buzhug o lenn, o selaou safar yezhoù a bep liv. Frankiz al lavar am eus tañvaet e skeud delwenn Liberty Island. Dibaoe m'emaon o chom er gêr ramzel-mañ e savan barzhonegoù e teir yezh an eil re o vezañ heklevioù ar re all.* – **Raconter** une histoire élaborée ou faire le récit d'une expérience en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée : *Ur wech e oa, ur wech ne oa ket met ur wech e oa memestra un Aotrou breton kriz, galloudus ha disfizius, Konomor pe Kimeur e anv. Kont a Boher e oa, ha roue Domnonea, ur rouantelezh hag en em lede a bep tu da mor Breizh. Bewech ma oa dougerez ur wreg dezhañ e lazhe anezhi. Unan, div, teir, betek mont e priedelezh gant Trefina ha honnezh, merc'h ar c'hont a Wened, ar roue Waroc'h. Diouzh an diougan e vije bet tonkadur Konomor bezañ lazhet gant ur bugel dezhañ. Neuze pa oa erruet poent hag hep douetañs eñ ha toullbac'hañ Trefina… Met, ni oar mat e varvas ar roue kriz flastret gant mein e gastell kouezhet en e boull.* – **Situer dans l'espace** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente des lieux évoqués dans un livre, un film ou tout autre support : *« Ar weledigezh war-lerc'h ar sarmon » pe « Jakob o'n em gannañ gant an ael » zo ul livadur savet gant Paul Gauguin. Levezonet eo an oberenn gant ar stampoù japanat…* – **Situer dans le temps** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente du contenu d'un livre, d'un

conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief : *Deus un tu…, deus un tu all… / Ouzhpenn-se / Koulskoude / Da gentañ (tout) / da heul / da c'houde-se/war-lerc'h / da echuiñ/evit echuiñ* – Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir : *C'hoant am eus… / Fellout/faotañ a ra din…* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques : *Mont a rin d'ar gêr bremañ marteze./Marteze ez in d'ar gêr bremañ. / Ma vez brav an amzer ez in d'ar gêr bremañ.*	film ou de tout autre support : *Owen eo anv ar benndudenn. Er VIvet kantved goude Krist en deus ranket tec'hout kuit diouzh e vro, enez Breizh. Mare aloubadeg ar Saozon e oa ha furoc'h e veze mont war vor da dreuziñ Mor Breizh. Ur bugel e oa c'hoazh pa oa aet kuit war vag, asambles gant tud e c'hêriadenn ne oant ket a oad da vrezeliñ. Hir hag arvarus eo bet e veaj abalamour d'al laeron-vor ha d'ar Franked. Padal e oa bet diouganet gant ar sorserez avat, e chomfent bev. Skiant e-leizh en deus tapet en ur vont, a-drugarez da Weltaz, abad Lannildud, en deus heñchet anezho. Hag int d'en em staliañ en ur vro nevez ha degemerus : Breizh-Vihan.* – Exprimer de façon précise les sentiments **en ayant recours à des variations de styles**, par exemple l'emphase et l'humour. *Ur gwir azeulgan d'an natur eo diskouezadeg nevez ar mirdi. Dre zizoloiñ stampoù tri mestr awenet, bodet e savadur brav ar c'hastell, e tiwan ennomp karantez douar ha karantez vro. Gant an tri arzour e vez azeulet kement bravder an natur ha bamet, boemet e teu da vezañ an arvesterien. Ar stampoù a vro Japan, engravadurioù war goad moulet e liv, a daolenn an natur e stummoù liesseurt, dremmwelioù liesliv met ivez prantadoù ha kentelioù ar vuhez pemdeziek, o skeudenniñ tud o labourat. Kement-all a veze graet gant Henri Rivière en e stampoù, tennet war follennoù bras a-wechoù ha diskouezet e mod posterioù.* – **Développer un argumentaire** dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs, avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée : *Petra 'ta a c'helle arguziñ markiz ar Pontkalleg diouzh e du a-raok bezañ barnet ha dibennet ?* *Lavarout a reas e oa noblañs Breizh chomet tostoc'h evit hini Frañs ouzh he feizanted. Rankout a rae dre-se bezañ kavet doareoù da ziskouez splann d'ar Rejant e oa kresket betek re an tailhoù. Hervezañ, m'en doa rastellet gwenneien en e barrez e oa hepken a-benn adingalañ e yalc'had nevez savet d'e dud mouget, marnaoniet ha dispriziet. Ouzhpenn-se ne oa ket diwar skouer tudjentiled Versailhez e veze diskouezet un hent a vertuz hag a vrokusted.* *Ha kendrec'het eo bet ar varnerien ?* – **Organiser et structurer** clairement un propos complexe en le développant assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents : *Padal / Hogen / Ouzhpenn da-se / Da gentañ penn / Kentañ tra / eil tra / trede zra / da heul /* *Evit skeudenniñ / Kemeromp harp ouzh /* *Kendalc'homp* – Faire des **hypothèses,** comparer et **évaluer** des propositions et leur faisabilité à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe. *Mendare / En em c'houlenn a ran hag-eñ / ha* *Ma vefe posubl / tu / moaien* *Ma c'heller lavaret, soñjal, amwelout…* – **Établir des corrélations ou relations** de proportionnalité avec précision, en reliant ou distinguant finement des faits ou situations. *Kentoc'h evit / Seul … seul /*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent, enfin, échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue, par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de la brittophonie offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions, et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'ils aimeraient dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

C1

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Il peut surmonter facilement des lacunes par des périphrases en continuant à s'exprimer de manière fluide, si le sujet n'est pas conceptuellement trop difficile.

Il peut expliquer (en langue Y) pourquoi les informations d'un texte long et complexe (écrit en langue X) sont pertinentes. Il peut résumer (en langue Y) une conversation ou un texte long et complexe qui ont trait à des domaines familiers.

Il peut faciliter la coopération et l'interaction dans un groupe et coopérer pour construire du sens.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Demander des explications ou des éclaircissements, reformuler pour autrui** afin d'aider au maintien de la communication. – **Faire le lien entre ses propres interventions** et celles de ses interlocuteurs. – **Remanier** un texte source ou une intervention complexes afin de les rendre accessibles à autrui, en conservant l'essentiel.
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *Pet breur ha pet c'hoar 'peus ? / Ha mont a rez alies d'ar fest-noz ? / Brav eo an amzer. Pet derez a zo ? / Pegeit e pad ar gentel ? / Pe vent out ?*	**Des actes langagiers** – Demander des explications ou des éclaircissements pour s'assurer que des idées complexes et abstraites sont comprises. *Ha ma 'm eus komprenet mat e … ?* *Talvezout a ra (tra mañ tra) neuze ?* *Ha gallout a rafes/rafec'h resisaat da/ho soñj ?*

- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité :

  Leuniañ an toulloù / Klokaat an destenn / - Ya, laouen. / Ket/Pas.

  Kemerit ho levr ! / Deus 'ta buan ! / Na zebrit ket re a gig ! / Ya, diouzhtu / Ya, evel just.

  Difennet (groñs) eo mont / ober…
- **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de modaux :

  Gellout a ran digeriñ ar prenestr ? / Droad 'meus da c'hoari ? / Difennet eo galoupat amañ. / Arabat flapañ ! / Ret eo/dav eo erruout d'an eur !
- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance :

  Mat eo din !/Akord, a-du on ganit ! / Kontant/laouen e vefes da ginnig da labour ? /

  Me n'on ket a-du ganit./N'on ket a-du (tamm ebet)/N'on ket akord ganit… / Me zo a-enep…
- Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire)

  Ma'm eus komprenet mat, /Ma komprenan mat…

  Da lavaret eo…
- Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit :

  Ha posupl eo deoc'h /dit ?/Ha tu zo deoc'h/dit ?

  Ha kontant out… ? / Ha gallout a rez… ?/Ha moaien zo … ?
- **Relancer** et reformuler de manière souple :

  Petra 'soñjez ?/Petra eo da soñj ?

  N'eo ket gwir ? / Ma komprenan mat… / Ma'm eus komprenet mat. / Da lavaret eo ?
- Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliciter** et **hiérarchiser** une information **:**

  Da gomañs / Da gentañ (tout) / Da eil / Da drede… / Ouzhpenn-se… / Da echuiñ…
- Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée :

  Me a gav mat/Me a blij din … / Me a gav gwelloc'h/Gwelloc'h eo din… / Me a zo chalet/nec'het

  Plijus, dipitus, bourrus, displijus, heugus, fentus, drol, fromus
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. :

  Gwelout a ran tud o c'hoari… / Kontañ a ra ar c'haner istor un den … / Kompren a ran ar boelladenn. / Tu zo da gompren ar frazenn… / Lakaat a ra war wel tem an natur…

Gallout a rafes/rafec'h sklaeraat ar poent-se ? Sklêrijennañ / displegañ donoc'h

Diorren da/ho sav-boent

- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, dans des situations très variées :

  Arabat chom hep klask ober ! / - Ya, evel just !

  Arabat klask pemp troad d'ar maout !

  Arabat gortoz e kouezfe un aval melen o chom da sellet ouzh beg ar gwez !

  Gortoz pell gortoz gwell / Gant ar boan hag an amzer a-benn pep tra e teuer

  Al lenn a gelenn an den

  Piv 'vefe kontant da sikour ? Piv 'vefe kontant da reiñ an dorn ?

  Kit en ho koazez / Taolit ho pouez !

  Selaouit an eil re ouzh ar re all !
- **Demander l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens **une (in)capacité, la permission, l'interdiction** ou des **contraintes** :

  Debret eo bet ma c'haier gant ma c'hi !

  Chomet eo ma levr war ma lerc'h.

  Poan-goûg 'm eus, n'hallan ket lenn a vouezh uhel.

  'm eus ket kousket a-walc'h 'blam d'al loar-gann.

  Paouezit gant ho tigarezioù toull !

  Ar wirionez zo ganit, gallout a rez chom hep lenn / a wir abeg
- Suivre facilement des échanges entre tiers dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers :

  Rezon 'teus / Ar wirionez zo ganit /

  N'on ket a-du gant / Ur savboent un tamm disheñvel am eus war / Ne welan ket an traoù eveldout /eveldoc'h

  Ouzhpennañ a rafen / Ankouaet 'teus/'peus menegiñ / kemer e kont
- Animer un débat ou une discussion de manière souple et fluide en reformulant et relançant, y compris sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers :

  Selaouomp Aotrou / Itron … arbennig war … / Laosket 'vo ar gaoz da …

  Mersi deoc'h / d'ar gevredigezh … evit bezañ pedet ac'hanon

  Laouen on o vezañ dirakoc'h hiziv

  Poent eo bremañ tremen d'an eil poent

  Arabat termal, savit goulennoù ouzhin

  Mersi deoc'h evit bezañ selaouet ac'hanon / Mersi deoc'h evit hoc'h aked

  Frouezhus eo bet an eskemmoù, mersi deoc'h holl

  Mersi deoc'h evit bezañ deuet
- Utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales et ajuster le registre de langue et le style pour tenir compte des codes sociolinguistiques :

  mar plij / mar plij ganeoc'h / trug' / trugarez

  Gwel 'vo / Gwelet e vo / 'neus ket 'e'm / 'neus ket ezhomm

  En em c'houlenn a ran ma / en em c'houlenn a ran hag-eñ / ha
- Reformuler, faire le point et discuter des contributions des autres sur des sujets relevant de ses centres d'intérêt :

  Dedennet-bras on bet gant ho prezegenn

  Ur blijadur eo bet eskemm ganeoc'h

	Desket hon eus ur bern traoù hiziv – Faciliter la compréhension d'un problème complexe en classant les points importants pour les présenter sous forme d'un schéma logique et renforcer le message en répétant les aspects clés de différentes façons : *Dav kemer e kont da gentañ* *Dav loc'hañ diwar* *Gwelloc'h e chom hep koll e hent er munudoù* *Evit diverrañ* – Intégrer et exprimer des sentiments et des émotions lors d'une description claire et détaillée de sujets complexes : *Splann eo deuet da vezañ evidon* *Sklêrijennet 'teus / 'peus ma spered* *Anat eo din bremañ / Mat eo din bremañ* *'m eus ket douetañs ken / pep tra zo sklaer / sklaer evel lagad an naer* *Kendrec'het on bet* – Transmettre des informations spécifiques et expliquer pourquoi elles sont pertinentes, en intégrant des références, y compris culturelles : *Evel ma c'heller lenn er reolennaoueg eo difennet / e ranker* *Hervez ar pezh zo bet lâret gant ar rener / ar renerez e-pad ar c'huzul-klas* *Hervez ar pezh a lenner el levr-stur / er romant …* *Diouzh ar pezh am eus komprenet goude bezañ gwelet ar film, lennet ar gazetenn, skrollet …* *O vezañ bet embannet war un ton bras e tle bezañ gwir / pe gaou*

Outils linguistiques

Phonologie et prosodie

B1
Recourir de façon systématique aux schémas intonatifs : déclaratif, exclamatif, interrogatif, injonctif et pouvoir s'en servir pour préciser le message à transmettre.
Maitriser la liaison phonie/graphie.
Mobiliser des connaissances phonologiques : lettres muettes, voyelles courtes et voyelles longues, prononciation des lettres doubles (*prenañ*, *prennañ*).
Marquer l'emphase ou souligner les mots-clés.
Connaitre quelques règles d'accentuation du mot selon sa composition : nombre de syllabes, présence d'un préfixe/suffixe, etc.
C1
Bien repérer et être capable d'appliquer les schémas accentuels de la phrase.
Maitriser l'intonation.
Reconnaitre les accents des différents « pays » bretons.
Mobiliser systématiquement et intégrer à la production les connaissances phonologiques acquises : lettres muettes, voyelles courtes et voyelles longues, etc.
Être capable d'adopter une diction authentique et qui se libère d'autres modèles.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

– **Axe 1 : Espace privé et espace public**

B1 *Gwarezerezh, ur yezh rannvroel, kempouez, egor foran, egor prevez, ar politikerezh, ar Stad, treuzkasadur an hengoun, ar yezh, ar familh, ar mediaoù, an deskadurezh, an embregerezhioù prevez ha publik, ar panelloù hent, ar skritelloù, diorren ar yezh, modernaat ar yezh, brudañ ar yezh hag ar sevenadur, kaozeal meur a yezh*

C1 *Roll an dud yaouank, ar liseidi, ar studierien, ar geodedourien, ar geododiz, plas ar merc'hed er gevredigezh e Breizh, gwellaat stad an traoù war an dachenn-se, feulster etre merc'hed ha paotred, digempouez, haroz, harozez, plas ar merc'hed er vuhez foran*

- **Axe 2 : Territoire et mémoire**

B1 *Treuzkas an hengoun, ar glad, ar yezh, oberennoù arzel diwar-benn darvoudoù istorel, barzhonegoù, gwerzioù, kanaouennoù, arzourien, kanerien, gwerzioù, ar mein, an dour, ar sent kozh, konter, marvailher, dibuner*

C1 *Emsavadennoù istorel, emgann, tour-iliz, diskar, haroz, harozez, kastell, kestell, darvoudoù eñvor, peñse bigi, danevelloù, romantoù, pezhioù-c'hoari, pennad-skrid, gwengel, kredennoù ar bobl, marc'h, koad, forest, lanneier, feunteunioù, gouelioù relijiel, delwennoù, livadurioù, bannoù treset, an arzoù kaer, mirdi, an drouized*

- **Axe 3 : Fictions et réalités**

B1 *Breizh, hengoun, gwengelioù, dremmvro, gweledva, faltazi, ar bed gwirion, glad sevenadurel, identelezh, tudennoù istorel, haroz ha den fall war ar memes tro*

C1 *Mojennoù, aerouant, erevent, ramz, korrigan, dedenn, hoal, bruderezh, touristelezh, ar bed gwirion hag ar bed ijinet, huñvreet, gwareziñ ar re baour, laer, laerez divezh-kaer, muntrer, reuzied, ar vad, an droug*

- **Axe 4 : Enjeux et formes de la communication**

B1 *An hengoun, ar bed a-vremañ, a-hiziv, brudañ ar yezh, ar glad, ar bed niverel, an ugentvet kantved, an touristelezh, bruderezh, plas ar brezhoneg, lec'hienn web ar Rannvro*

C1 *Bezañ gwelet, brudañ, ar rouedad sokial, egor ar bed niverel, un dudenn video, mojennoù keltiek, dremmvro Breizh, ur skoed e stumm an Triskell, falc'h an Ankoù, klichedoù diwar-benn Breizh*

- **Axe 5 : Citoyenneté et mondes virtuels**

B1 *Bedoù virtuel, liammañ an dud, glad boutin, lec'hiennoù internet, kreñvaat, ledanaat implij ar yezh, arload, kazetennoù niverel*

C1 *Embregerezh niverel, c'hoari video, tudennoù, live c'hoari, sonerezh, tresañ, sevenadur, istor, lennegezh, douaroniezh, bedeladur, bloc'heladur, efedoù war identelezh Breizh, steuziadur, mont da get, koll sevenadurioù, yezhoù bihan, bed gwerc'hel ha bed darvanel, abeg, pal*

- **Axe 6 : Focalisation sur un pays ou une région**

B1 *Poblañsoù, ar c'hornôg, Breizh-Veur, mont kuit, kuitaat ar vro, divroañ, divroidi, keniterv, kenitervezed a-bell, ar Gelted, tec'hout, Bro Iwerzhon, Iwerzhoniz, Mor Breizh, yezhoù keltiek, heñvelderioù, diforc'hioù, disheñvelderioù*

C1 *kevandir, kartenn ar pobloù, treuztiriañ, cheñch bro, politikerezh yezhoù ar Stadoù, efedoù ar politikerezh, sonerezh, relijion, mojennoù, skridoù ar mitologiezh, goulennoù an Iwerzhoniz, tud Breizh, rannadur Iwerzhon, sujite Bro Saoz, tudennoù istorel, liderien politikel, lennegezh, livadurioù, kanaouennoù*

Grammaire B1 / C1

Comme précisé plus haut, l'approche grammaticale ne peut être dissociée des situations de communication générées par les contenus culturels. Compte tenu de la variété des formulations linguistiques possibles à ce niveau de compétence, il est difficile de déterminer *a priori* quels éléments de grammaire pourront être abordés pour chaque niveau d'enseignement. En conséquence, la liste des contenus grammaticaux ci-dessous n'est donnée qu'à titre indicatif et il appartiendra aux professeurs de faire les choix opportuns en tenant compte de la nature des productions de leurs élèves.

B1 - les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt au niveau C1.

La phrase

- **La subordonnée prépositive**
  - *A* : *Ar pilhaouer a vez graet goap* ***anezhañ*** ; *Pa voen pareet e tivizis mont d'ober ur valeadenn dre an enezenn na anavezen c'hoazh nemet un takadig* ***anezhi*** ; *Ar c'hontilli e komze* ***anezho*** *a oa begek*
  - *DA* : *Gwerzhet e voe an holl draoù e oamp perc'henn* ***dezho*** ; *Va breur a brenin ur gontell* ***dezhañ***
  - *DIGANT* : *An den zo aet e wreg* ***digantañ*** ; *Ar vaouez am boa bet ul lizher* ***diganti***
  - (C1) *DINDAN* : *En ur barrez hag ez eus kement all a ec'honder* ***dindani***
  - *DIOUZH* : *Gouzout a ouzoc'h petra eo ar benveg ma komzan* ***dioutañ*** ; *E-pad an noz e kantre al louarn evit tagañ a bep seurt loened ma en em vev* ***diouto***
  - (C1) *DIWAR* : *An hini klañv am eus c'hoant kas an holl* ***diwar e dro*** ; *An traoù a gomzimp* ***diwar o fenn*** *diwezhatoc'h* ; *Un hadenn ha biskoazh n'hon doa tañvaet frouezh* ***diwarni*** ; *An tron ma wel ar roue* ***diwarnañ*** *ar rouantelezh en deus e dad roet dezhañ*
  - (C1) *E* : *Tourioù uhel stank enno an dud o chom*
  - *E-KICHEN* : *An den ez on aet da azezañ* ***en e gichen***
  - *ETRE* : *An dud ma oa azezet* ***etrezo***

- *GANT* : *Al levrioù kozh a zo sot va breur* ***ganto*** ; *An plac'h ma oas o vont* ***ganti*** ; *Ar paotr am eus bet jeu* ***gantañ***
- *OUZH* : *Ar plac'h am eus joa* ***outi*** ; *An hini a gomzen* ***outañ***
- (C1) *RAK* : *Ar c'hi o deus aon an holl dud* ***razañ***
- *WAR* : *Gant ar bilhed am eus, 20 dre gant a zistaol* ***warnañ***, *e rankan mont war-eeun, koñje ebet da chom a-sav en hent* ; *N'eus war douar ar barrez nemet tiez izel, hirgarrezek, savet gant postoù koad ha toleñchoù, taolet pri-prad* ***warno*** *da stankañ an toulloù*
- *WAR-LERC'H* : *Ar vaouez on degouezhet* ***war he lerc'h***
- NOTE : quelle que soit la préposition concernée, il faut dans tous les cas tenir compte du genre de l'antécédent : *En ur ziflukañ eus* ***an hent*** *bihan am eus komzet* ***anezhañ*** *uheloc'h, e welis kirri war an hent* ; ***An doenn*** *a zo bet sammet ar vein-glas* ***diwarni*** *gant an avel* ; ***An ti*** *m'emaoc'h o chom* ***ennañ*** ; ***Ur vro*** *hag ez eus traoù kaer* ***enni*** ; ***An ti*** *bihan a zo fall an doenn* ***warnañ*** ; ***Ur wezenn*** *vras e vezo bodet* ***dindani*** *holl vugaligoù Breizh*

– **La subordonnée possessive**

- *E : An hini* ***a zo lemm e deod*** *a rank bezañ kalet kern e benn* (proverbe)
- *HE : Ar plac'h* ***a zo he merc'h ganit er skol*** *a gan bep sadorn er festoù-noz*
- *O : An dud* ***a zo goullo o yalc'h*** *ne c'hellint ket antreal er sal*

– **La subordonnée temporelle**

- *BREMAÑ PA* : *Her c'hompren a raent* ***bremañ pa*** *oa graet an droug*
- *DEC'H DA NOZ PA* : ***Dec'h da noz pa*** *droen em gwele em beze c'hoant da grial war ma c'hein*
- *DIOUZHTU PA* : *Me a vez berr warnon* ***diouzhtu pa*** *rankan sevel ar c'hrav*
- *GWECHALL PA* : ***Gwechall pa*** *veze gwelet unan bennak da bemp eur en e wele e veze lavaret dezhañ : « Breinañ a ri aze ? »*
- *BEP TAOL PA* : *Fañch, 'vat, a ya ul lur gig gantañ* ***bep taol pa*** *vez o lemel o barv d'an dud*
- (C1) *ABAOE MA : Du-hont e veze graet deomp ur gentel istor en ur sellet ouzh ar maner, deuet da vezañ ur mirdi* ***abaoe ma*** *oa bet gwerzhet gant an Aotrou a Goadgoureden d'ar c'houarnamant*
- *A-BENN MA* : *Me,* ***a-benn ma*** *vez noz, a vez koeñvet ma divhar 'vel ribotoù*
- *A-BOAN MA* : ***A-boan ma*** *ouie lenn*
- *A-VEC'H MA : Ne oa bet va mamm nemeur er skol : daou vloaz bennak, a gredan,* ***a-vec'h ma*** *ouie lenn galleg, met dont a reas da c'houzout lenn mat ar brezhoneg*
- *A-GREIZ MA : - « Paol an Ode-Galet a ro deoc'h da c'houzout en deus prenet un tarv nevez. » Hag* ***a-greiz ma*** *tirolle an dud e strinkas kreñv, en ur serriñ ar prenestr : - « Un tarv a ouenn vat ! »*
- *A-RAOK MA* : *Ret e vo achuiñ al labour* ***a-raok ma*** *vo noz*
- *BEP GWECH MA* : ***Bep gwech ma*** *veze du-mañ unan klañv bennak, e veze galvet, neket ar medisin, met ar Seur a rae war-dro ar re glañv*
- *BEP TAOL MA* : *Hennezh a zeue gwad gantañ* ***bep taol ma*** *skoe*
- (C1) *BEP TRO MA : Abalamour da se, an ostiz nevez a en em lakeas d'o zennañ d'e di* ***bep tro ma*** *tremenjent a-biou*
- *BETEK MA* : *Ar paotrezed a veze ruilhet er foenn gant ar baotred, hag e vezent klevet o wic'hal evel moc'h bihan,* ***betek ma*** *teue ar merc'hed d'o dispartiañ ha d'o lakaat en-dro da labourat*
- (C1) *DRE MA : Ar greun d'ober bara a vezo kaset d'ar vilin* ***dre ma*** *vezo ezhomm, a-sac'hadoù*
- (C1) *EN AMZER MA : Kement-se a oa gwir a-walc'h* ***en amzer ma*** *skrive Kalloc'h*
- *ENDRA MA* : *E-kichen an nor edo e amezeg ar miliner, en e zorn ur sil tan holl, ar sil 'oa gantañ, emichañs, pa veze o laerezh bleud* ***endra ma*** *oa bev*
- (C1) *E-PAD MA :* ***E-pad ma*** *vije oc'h ober he zro, Bilzig a daole evezh d'ar re all*
- *GOUDE MA* : *A-hed an deiz,* ***goude ma*** *veze lazhet ar pemoc'h, e veze fest forzh pegement*
- *KERKENT HA MA* : *En deiz war-lerc'h e sav ar c'hlasker bara* ***kerkent ha ma*** *sav tud an ti*
- *(E-)KEIT HA MA* : ***E-keit ha ma*** *laboure war e bouezig, Yon a ouie atav kontañ deomp istorioù*
- (C1) *TRA MA* : ***Tra ma*** *pado, biken ne vanko !* (proverbe)

– **La subordonnée consécutive**

- (C1) *E DOARE MA : An avel a zeue a-benn dezho* ***e doare ma*** *ne voe ket klevet o c'hwezh gant ar chas*
- *KEMENT HA KEN BIHAN MA* : *Lammat a rae* ***kement ha ken bihan ma*** *kouezhas*
- *KEN E* : *Hennezh a zoug bec'hioù keuneud* ***ken e*** *tort dindano*
- *KEN NA* : *Moged diwar ar mor, heol* ***ken na*** *faot an nor (proverbe)*
- *HEP MA* : *Aet e oa kuit* ***hep ma*** *vefe bet tu dimp kompren perak*
- *HEP NA* : *Degouezhet e oant du-man* ***hep na*** *vijent bet pedet gant den*

– **La subordonnée concessive**

- (C1) *PETRA BENNAK MA :* ***Petra bennak ma*** *oa skuizh e talc'he da gerzhet*

– **La subordonnée conditionnelle**

- *HA PA* : *N'on ket kap da vont ken* ***ha pa*** *ve (vefe) roet aour din*
- *HA(G)* : ***Hag*** *eñ klañv e teue c'hoazh da labourat*
- (C1) *HAG E :* ***Hag e*** *vefen kant vloaz c'hoazh war an douar*

– **La subordonnée comparative**

- (C1) *KERKOULZ HA MA* : *Eno, kuzhet mat, astennet war ur gwiskad tev a zelioù hag a yeot sec'h, e ra ur c'housk mat-kenañ,* ***kerkoulz ha ma*** *n'eo ket bet dihunet gant taol-yenienn ar mintin*
- *KEIT HA MA* : *Ar voul zo ganez, eme Cheun. Ruilh anezhi* ***keit ha ma*** *c'helli*
- *KEMENT E… MA* : ***Kement e*** *plijas* ***ma*** *voe galvet un eil gwech*
- *KEMENT… MA* : *Neuze ez eas* ***kement*** *a zroug enno* ***ma*** *verve o gwad ha ma skrignent o dent*
- *KEMENT HA MA* : *Marvailhoù* ***kement ha ma*** *karer e-pad koan koulz e brezhoneg hag e galleg*
- (C1) *KEMENT… KEN* : ***Kement*** *en deus labouret* ***ken*** *eo skuizh bremañ*
- *GWASHAÑ MA* : *C'hoari a rae e baotr* ***gwashañ ma*** *c'halle*
- *MUIAÑ MA* : ***Muiañ ma*** *c'hellin a rin*
- *SEUL… SEUL* : ***Seul*** *dostoc'h,* ***seul*** *dommoc'h ha* ***seul*** *nebeutoc'h a blas*
- *SEUL VUI… SEUL VUI* : ***Seul vui*** *ma veze don an toulloù-mouded,* ***seul vui*** *e veze mat*

Programme de catalan pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Le catalan parmi la diversité des langues du monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Le catalan parmi les langues de France
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Les variations de la langue catalane : unité et diversité
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité…) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges…). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons…), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Enseignement bilingue
6e	A1	A2+

L'enseignement du catalan, en parcours facultatif ou en enseignement bilingue, s'inscrit dans la continuité des apprentissages entre l'école, le collège et le lycée. En tant que langue vivante régionale de France, le catalan en milieu scolaire prend aussi appui sur les compétences issues du contact avec l'environnement local et transfrontalier. En effet, l'Andorre, l'Espagne, l'Italie et la France ont la langue catalane en partage.

Le catalan est une langue unitaire disposant d'une norme et d'usages dans tous les domaines de la vie publique et privée. Les élèves apprennent donc à communiquer dans une langue efficace, usuelle et contemporaine : le catalan standard. En fonction des opportunités et du contexte, est prise en compte la variante septentrionale propre au département des Pyrénées-Orientales, territoire traditionnel de la langue catalane en France.

L'apprentissage du catalan, langue romane occidentale, pont entre les groupes gallo-roman et ibéro-roman, est propice à la réflexion métalinguistique qui lui est bénéfique en retour, et pareillement pour l'étude des langues anciennes, des autres langues vivantes et du français.

Les élèves suivant un enseignement facultatif découvrent ou enrichissent progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue catalane. Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments en vue d'accéder au sens. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception.

En enseignement bilingue, les élèves approfondissent la pratique et la connaissance de la langue catalane dans ses diverses composantes. Ils réinvestissent et confortent aussi leurs compétences langagières, en catalan et en français, dans le cadre d'un enseignement intégré des langues et des disciplines, dont l'histoire-géographie en particulier. La progression linguistique en catalan, en classe bilingue, vise à conduire les élèves à l'autonomie langagière.

Dans tous les cas, en parcours facultatif ou bilingue, les activités langagières s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves, en lien avec les axes culturels. Les repères culturels ci-après sont communs aux élèves suivant un enseignement facultatif de langue vivante ou étant en enseignement bilingue, cependant l'ambition linguistique des objets d'étude est adaptée au niveau de compétence de chacun. Les activités langagières et les outils linguistiques présentés à la suite sont spécifiques au niveau du CECRL visé dans chaque modalité d'enseignement.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

L'originalité de la présentation de soi en catalan peut prendre appui sur les toponymes, riches de sens notamment au regard d'enjeux actuels. Cet axe permet aussi d'exprimer la relation personnelle des élèves à la langue et à la culture émanant du territoire.

Objets d'étude possibles

- La famille
- Les noms de lieux proches
- La langue catalane dans l'environnement proche
- Les célébrités

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

Pour encourager les élèves de 6e à parler de leur quotidien, on aborde des sujets comme l'école et le jeu, et tout ce qui nourrit leur expérience. Parler du matériel scolaire, des lieux du collège et des jeux dans la cour est une approche simple mais efficace. En complément, les jeux virtuels, les jeux de société et les activités sportives et festives catalanes peuvent enrichir cet axe.

Objets d'étude possibles

- L'environnement scolaire
- Les jeux
- Les routines quotidiennes
- Les activités sportives

Axe 3. Pays et paysages

Le but de cet axe d'études est de décrire sommairement les paysages de l'environnement immédiat (*el meu poble / vilatge, la meva comarca, el Rosselló, el Capcir…*) et aussi de situer et décrire simplement la variété géographique des différents territoires de l'espace linguistique catalan (*els territoris de llengua catalana, els Països Catalans, el Mar Mediterrani, el Pirineu, el Canigó, la Costa Vermella, la Costa Brava…*). Les élèves découvrent que la langue catalane est pratiquée en Andorre, en Espagne, en France, en Italie. On fait référence aux langues officielles (ou aux autres langues officielles) parlées sur l'espace linguistique catalan ainsi qu'aux dénominations officielles et traditionnelles des territoires de la catalanophonie et des territoires voisins.

Objets d'étude possibles

- Le cadre de vie
- Les lieux emblématiques proches
- L'aire linguistique catalane
- La variété linguistique de l'espace catalan

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Les récits fondateurs, les contes et les légendes forment un univers symbolique et participent au sentiment d'appartenance culturelle collective des catalanophones. Cet imaginaire collectif catalan entre en résonance avec d'autres cultures. Dès les premiers apprentissages de la langue catalane et les premières productions orales ou écrites, ce patrimoine littéraire traditionnel est convoqué pour participer à la construction d'une culture universelle et dynamique.

Objets d'étude possibles

- Les mythes fondateurs
- Les personnages mythiques
- Le bestiaire et les personnages légendaires
- Les fêtes fondatrices

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Les différentes représentations artistiques sont des supports favorables à l'expression, la description et l'interprétation des sentiments et des émotions. On s'attache en particulier aux œuvres d'art inspirées par la culture catalane ou produites en langue catalane.

Objets d'étude possibles

- Les sentiments par l'écriture
- Les sentiments par les arts plastiques
- Les sentiments par les arts de la scène
- Les sentiments par les arts médiatiques

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En sixième, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si la compréhension peut reposer sur la reconnaissance de mots clés, les élèves doivent aussi être entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples ou complexes et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues…). Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1

Les élèves peuvent comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.

A2+

Les élèves peuvent repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage…) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents par rapport au français, familiers** ou **proches des autres langues romanes** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : – Les aliments (*poma, farina, xocolata), l*es activités de loisirs (*música, aprendre una cançó)*, les vêtements (*pantalons, cinturó),* certains membres de la famille *(oncle, cosina, filla),* certaines parties du corps *(orella, braç, genoll),* animaux *(elefant, tigre, rat),* couleurs *(blanc, blau, verd, roig).* – S'appuyer sur **l'alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion,** de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En sixième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation sur des énoncés, la mise en scène… permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position… Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Les élèves peuvent utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de leur environnement familier, exprimer leurs gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A2+

Les élèves peuvent présenter ou décrire des aspects de leur environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Ils peuvent donner des explications pour justifier pourquoi une chose leur plait ou leur déplait, et indiquer leurs préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler l'**aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant l'ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence.** • Comme à l'oral, travailler l'**étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux : *En Patufet és un nen molt petitet. Porta barretina i faixa. Plou i s'amaga sota d'una col.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite : *Em dic Lluïsa, soc catalana, m'estic a Forques, tinc dotze anys, el meu pare és pintor i viu prop de Girona.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés : *Els follets són uns éssers bons. Cada dia ajuden la gent. La gent no veu els follets.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents : *M'agrada anar al Pirineu a passejar. La meva foto de perfil ideal és un pícnic. El meu germà i els meus pares són davant del Carlit. Magnífic!* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels : *Avui, és dimarts 15 d'octubre* *Demà és l'aniversari de la Júlia. / Què fas avui de matí? / Dimecres faig rugbi. / Per Tots Sants fem vacances.* • exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure, de manière formelle (*15h15, un quart de quatre*) et informelle (*les 3 i quart*).	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités : *El meu germà petit es diu Pau i té vuit anys. Va néixer l'any 2015 i ara va a l'escola del poble, que és a prop de casa, al cim del carrer.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée : *Hola! Bon dia! La Laia i la Laura són les millors amigues del meu germà. Mon germà es diu Oriol. Els tres sempre van junts, aquí al poble o quan van a la vila, a Perpinyà. La Marina és una cosina que s'està a Elna.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours : *Amb el meu company Mateu, vam fer una excursió en bicicleta entre Perpinyà i Tuïr. S'ha habilitat una via bici on abans hi havia una via del tren. El tren fa temps permetia portar les produccions de la fàbrica Byrrh cap a Perpinyà.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée : *Vaig anar a l'estany de Salses, el meu pare ens volia ensenyar les barques que s'han restaurat, en un port de pescadors. No m'interessava massa però vaig fer fotos de molts indrets a dreta i a esquerra / a pertot arreu. Al meu perfil d'Instagram, avui he canviat la foto de perfil amb la mar al fons.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation :

– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées : *M'agrada menjar pa amb confitura o mel. / M'agrada fer esport. / No m'agrada la carn. / Té molt bon gust! / La meva pel·lícula preferida és... / No m'agrada aquesta cançó.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *i / després* ; • illustrer : *com / per exemple* ; • exprimer une opposition : *però* ; • exprimer la cause par juxtaposition : *no és aquí, està malalt* ; • exprimer la conséquence : *doncs*. – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *Vull un gelat de maduixa amb nata sisplau. / (Ell) vol matar el drac. / Demà vaig a nedar.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse : *Potser sí. / Demà, segur que neva. / Crec que és malalt. / Em sembla que no.*	Dates isolées : *Entre el 16 i el 20 d'octubre de 1940 van tenir lloc unes inundacions que la gent encara recorda malgrat el temps passat. En diuen "l'aiguat de 40".* *El teu aniversari és la setmana entrant, no? / On aneu dissabte al matí? / El dijous és mercat a Figueres. / Els partits es fan els caps de setmana.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. : *El matí, prefereixo esmorzar amb sucrat. / M'agrada força anar a la platja. / A en Marc, no gaire. / No m'agrada gens aquesta pel·lícula. / Això és molt bo! / És bastant guapo aquest tema.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs : *Francament, no crec que vindrà. / Estic segur que el seu cotxe és de color blau. / Van tenir por del gos però de veritat no era dolent. / De fet, tens raó.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants** : *Primer va sortir, després va mirar i finalment els va veure. / Al final, hem marxat tots amb la mama. / Malgrat la pluja, no fa fred. / La Clara es va enfadar perquè es volia quedar a casa.* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite** : *Tinc ganes de menjar un gelat! / Cal una pilota de jugar a futbol. / Amb aquesta poesia, va guanyar el concurs. / Demà voldria anar al cinema. / Aquest partit, no el cal perdre!* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée : *Potser que sí. / Demà, no se sap si vindrà. / Creus que guanyarà el Barça? / Jo dic que no.*

Interaction orale et écrite, médiation

En sixième, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs. Le bilinguisme dans le milieu environnant ou transfrontalier est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1
Les élèves peuvent interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Ils peuvent répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Ils peuvent utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.
Les élèves peuvent transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.
A2+
Les élèves peuvent interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Ils peuvent faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; ils peuvent poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.
Ils peuvent transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathique**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser quelques questions simples : *Què vols beure? / On vius? / Qui és aquesta nina? / T'agraden les bunyetes?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des ordres **simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Esborra la pissarra. / Ara ho faig. / No cal copiar la consigna. / Agafeu el llibre. / Obriu la llibreta. / Seieu!* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée :** *Com va? / Molt bé / Anar fent, gràcies.* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Puc parlar? / Que puc anar al lavabo?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord :** *D'acord! / Ben segur! / Bona idea! / Genial! / És clar! Perfecte! / Cap problema! / Jo també! / Lamentablement no! / Jo no. / Jo tampoc! / No em deixen. / No puc. / Ho sento, no és possible.* – **Épeler** des mots : *El cognom és Planes: Pe, ela, a…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites : *Que pots repetir, sisplau? / Com s'escriu…? / Què vol dir … en català?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples :** *Adiu! / Bon dia. / Fins demà. / Bona nit. / Ho sento. / Perdona. / Gràcies. / Adeu!* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées : *Espera! / Un moment, fes apolit.* – Utiliser des verbes de **perception :** *Mira! / Escolta!* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une** information :	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises : *On vas per les vacances? / A quina ciutat hi ha la Sagrada Família? / Per què no menja? / A quina hora vas a dormir? / On vas ara?* – **Donner des conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir : *Demà al matí cal que agafis el bus de les cinc. / Participa més a classe si vols tenir una bona nota. / De seguida ho faré. / Ara no puc, però demà hi aniré. / Mira de corregir les errades abans de lliurar el treball. / Sortiu d'aquí! / Obriu la porta. / Molt bé! Fora! Apolit!* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée de **l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des contraintes : *No podeu anar a fora sols. / No es fa d'aquesta manera. / És prohibit mirar el mòbil a classe.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée : *D'acord! / Clar! / Bona idea! / Genial! / Perfecte! / Jo tampoc! / Cap problema! / Jo també!* *No hi estic d'acord. / Ho sento, no és possible. / No pot. / No el deixen entrar.* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés : *Quan va arribar el tren, on era ta mare? / A dos quarts de quatre. / Que pots parlar més a poc a poc, sisplau?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler, saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit : *Adiu! / Ep! / Bon dia! / Fins demà! / Perdona. / Bona nit! / Gràcies! / Adeu! / Que vagi bé! / Records!* – **Relancer** par une large gamme de questions : *Com? / Ho pots tornar a dir? / Com era això? / Pots precisar? / Com veus el resultat? / Què pensava en realitat?*

Aquí, a la pàgina 33! – Exprimer des **besoins élémentaires** : *Tinc fred / calor / mal / gana / set.* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… *El concert és a dos quarts de vuit al teatre municipal. Costa 5 euros.*	– Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information :** *Repartiu-vos la feina que no pot fer en Joan, que està malalt!* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation : *M'encanta quan el maig i el juny arriben, ja que m'agrada menjar cireres, albercocs i préssecs. / Prefereixes mirar un partit de rugbi que no pas un de futbol, oi? / Sí! M'estimi / m'estimo més mirar rugbi que futbol.* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence : *El concert comença a les vuit, però hi haurà molta gent, millor que hi anem a les sis. / El museu no és obert a l'hivern, però es pot visitar, si truques.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains d'entre eux sont propres à la description des spécificités de la langue catalane et sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, à partir du niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1 phonologie
L'alphabet catalan : *a*, *be*, *ce*…
Les digrammes *ny*, *ll* et *l·l*.
La lettre *ç*.
A2+ phonologie
Consolidation du niveau A2, notamment la perception de la relation entre graphie et prononciation et les divergences avec le français.
Le système vocalique.
Le système consonantique.
L'accent des mots.
La diction et le rythme de la phrase en catalan.
Les digrammes.
Liaisons et élisions.
Amuïssements : consonnes et groupes consonantiques en fin de mot.
Sonorisation et assourdissement.
Intonations et langage non verbal.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La famille**

A1 *La família, el pare, la mare, el germà, l'avi, el padrí, el cosí, el fill, l'oncle, la tia…*

A2+ *El padrastre, la madrastra, el marit de la meva (la meua, ma) mare, la companya del meu (mon) pare (de la mare), el besavi, la besàvia, els cosins germans…*

- **Nationalités et entités régionales** en lien direct avec l'aire géographique catalanophone et ses voisins

A1 *Catalunya, català / catalana / catalans / catalanes, França, francès / francesa / francesos / franceses, Espanya, espanyol, Andorra, andorrà, Itàlia, italià, Països Catalans, Pirineus Orientals, País català, Catalunya del Nord, català del Nord, Principat, Catalunya del Sud…*

A2+ *Alt Empordà, empordanès, Ripollès, Gironès, Pla de l'Estany, Llenguadoc, Occitània, Perapertusès, Donasà, Aude, Arieja, País Basc, basc / basca / bascos / basques, Bretanya, Anglaterra, Estats Units, Algèria, Marroc, Amèrica del Sud, Argentina, argentí / argentina / argentins / argentines…*

- **L'apparence**

A1 *Gran, petit / petita / petits / petites, jove / joves, vell, ros / rossa / rossos / rosses, cabell curt, cabells llargs…*

A2+ *De talla mitjana, molt alt / alta, bonic / bonica / bonics / boniques, lleig / lletja / lletjos / lletges, passat de moda, gras / grassa / grassos / grasses, molt modern / moderna / moderns / modernes…*

- **Le caractère**

A1 *Divertit / divertida / divertits / divertides, simpàtic / simpàtica / simpàtics / simpàtiques, tolerant / tolerants, bo / bona, egoïsta / egoïstes…*

A2+ *Eixerit / eixerida / eixerits / eixerides, bona persona, bon jan, mal pensat, poca vergonya…*

- **Les vêtements de base**

A1 *Els pantalons, la faldilla, la camisa, el jersei, la samarreta, els mitjons, la gorra, l'abric, la jaqueta…*

A2+ *El vestit, el banyador, els pantalons curts, els texans…*

- **Le corps humain** (éléments essentiels)

A1 *El cap, la cara, el nas, els ulls, el peu…*

A2+ *El braç, l'espatlla, el pit, la cama, el genoll…*

- **Les métiers génériques**

A1 *Enginyer, metge, policia, mestre, treballador social…*

A2+ *Ser / treballar de / cuiner, forner, carnisser, mecànic d'automòbils, esportista professional, actor, autor, químic, pagès…*

- **Certains animaux**

A1 *El gos, els gats, el ratolí, l'ase, el cavall, l'hàmster…*

A2+ *El llop, la guilla, l'ocell, el peix, el lleó, la serp, l'aranya…*

- **Les habitudes, le quotidien**

A1 *Dormir, llevar-se (d'hora), dutxar-se, esmorzar, menjar, anar a l'escola, jugar, treballar, anar al llit…*

A2+ *Rentar-se les dents, rentar-se les mans, passejar el gos, ajudar el seu germà / la seva germana, anar a comprar, anar de compres…*

- **L'habitat, la maison**

A1 *La casa, l'habitació, el saló, el dormitori, la cambra, la cuina, el bany…*

A2+ *El soterrani, les escales, el terrat, la finestra, la porta, el lavabo…*

- **Le jeu et ses consignes**

A1 *El jugador, tranquil, el teu torn, tira els daus, de nou, comença, el joc de taula, la carta, guanyador…*

A2+ *El camp, la peça de joc, et toca a tu, ves a fora…*

- **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 *Esmorzar, dinar, sopar, no tenir gana / fam, pa, carn, verdures, peix, fruita, llet, iogurt, formatge…*

A2+ *Amanida de fruita, patates fregides, ous ferrats, boles de picolat, pa de sègol, pa amb tomàquet, formatge d'ovella…*

- **Les loisirs et les sports**

A1 *El cine, la piscina, la gelateria, la sala d'esports, el club, el parc infantil, jugar a videojocs, mirar la televisió, llegir, fer esport, escoltar música, jugar a futbol, fer judo, ballar, nedar, anar amb bicicleta, cantar, tocar el piano, gimnàstica, muntar a cavall, durant el meu temps lliure, els caps de semana…*

A2+ *la piscina exterior, el gimnàs municipal, l'estadi de rugbi, el gran teatre, l'òpera, desfogar-se, divertir-se, col·leccionar, ser membre / soci d'un club, dibuixar, pintar, fer manualitats, llegir còmics / novel·les / manga, fer senderisme, quan tinc temps, tres cops cada setmana…*

– **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *Per Nadal, el pessebre, l'avet de Nadal, com a regal, celebrar, el mercat de Nadal, el tió de Nadal, el pa de pessic, el tortell de reis…*

A2+ *Pasqua, per Pasqua, per Sant Jordi, Sant Joan, la festa nacional, la festa major, la diada…*

– **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *El país, la ciutat, Catalunya del Nord, Catalunya, els Països Catalans, el mar, la costa, l'illa, la muntanya, la pica, la plana, la vall, el bosc, el camp, bonic, pintoresc…*

A2+ *La ribera / el riu, la riera / el còrrec, l'arbre, la flor, el prat, la riba, la vall, el coll, la muntanya, el cim…*

– **Les contes et légendes**

A1 *El conte de fades, la llegenda, la bruixa, ser malvat, hi havia una vegada, la història té lloc…*

A2+ *El drac, el nan, el mag, el verí, enverinar, conèixer, ajudar, matar, enamorar-se, temps era temps, la història tenia lloc…*

– **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *Feliç, trist, enfadat, sorprès, por, quina vergonya!, Estic encantat!, Genial!…*

A2+ *Ser feliç (per..., de...), emocionat, content, decebut, enfadat…*

– **Compter**

A1 Jusqu'à 100.

A2+ Jusqu'à 100 et multiples de 100.

– **Exprimer l'heure**

A1 Les heures entières, demi-heure, quart d'heure, de manière informelle : *les tres i quart…*

A2+ Les heures entières, demi-heure, quart d'heure, de manière formelle : *un quart de quatre…*

Grammaire A1 / A2+

Le verbe : premières conjugaisons

– Les verbes réguliers, pronominaux et irréguliers au *present d'indicatiu*
  • *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, riure, ser, tenir, venir, veure, viure, dir-se, portar, esmorzar, dinar, berenar, sopar, voler, llevar-se, treballar, estudiar, comprar, cuinar, passejar, mirar, agradar, trobar-se, ploure, nevar, obrir, tancar.*
  • En compréhension et production : le *present d'indicatiu*, de l'*imperatiu* (*tu, vosaltres*), *estar* + *gerundi*. Verbes modaux (*poder, voler, saber*).

– Tournures impersonnelles
  • *Haver-hi* + groupe nominal (GN).
  • *Caldre* + infinitif.
  • *Valer*.

– Verbe *incoatiu*
  • *Llegir*.

– En catalan septentrional
  • La première personne du *present d'indicatiu* adopte la désinence *-i* (*t'estimi*), là où le catalan central préfère *-o* (*t'estimo*).

– (A2+) Les verbes irréguliers les plus usuels aux temps et modes les plus courants
  • *Córrer conèixer, omplir, tossir, seure, vestir-se, despullar-se, rentar-se, pentinar-se, dutxar-se, aixecar-se, banyar-se, semblar, quedar-se, posar-se, tornar-se…*
  • En compréhension et production : *Mode indicatiu : present, passat perifràstic, imperfet* et *futur ; mode imperatiu.*

– (A2+) Reconnaitre les verbes vélarisés
  • *Creure*, *crec*, *cregui*, *cregut…*

– (A2+) Reconnaître les verbes *incoatius*
  • *Seguir*, *segueixes*, *segueixis*, *segueix!*

– (A2+) Le *perfet d'indicatiu* et le *passat perifràstic d'indicatiu*
  • Auxiliaire *haver* et morphologie de *anar* en tant qu'auxiliaire.
  • Emploi contrastif de ces deux temps avec des indicateurs temporels précis : *Ahir vam anar al cinema, aqueixa setmana ha passat de pressa / recte…*

Le groupe nominal

- Le genre du nom et de l'adjectif
  - La flexion régulière en genre : *noi / noia* ; *germà / germana, alt / alta* ; *blau / blava*…
- Le nombre du nom et de l'adjectif
  - La flexion régulière du nombre : *noi / nois, habitació / habitacions, petit / petits, llis / llisos*…
- Les articles
  - L'article définit *el / la* devant les noms propres et les noms communs les plus usuels
  - L'article indéfini *un / una*
- (A2+) Le genre du nom et de l'adjectif
  - Le féminin en *–a, -na, -e / -a* : *senyor / senyora, cosí / cosina, alumne / alumna, bo / bona, altre / altra*
  - Les masculins et féminins à radicaux différents : *oncle / tia*
  - Quelques modifications orthographiques des finales : *blau / blava, nebot / neboda*
  - Quelques invariables : *un / una cantant jove*…
- (A2+) Le nombre du nom et de l'adjectif
  - Le pluriel en *–s, -ns, -es* : *nin / nins, germà / germans, rodó / rodons, casa / cases, una / unes*
  - Quelques modifications orthographiques des féminins pluriels : *taronja / taronges, dolça / dolces, manyaga / manyagues*
  - Quelques pluriels en *–os* : *text / textos, baix / baixos*
  - Quelques noms invariables : *temps / dilluns / fons*…
- (A2+) Les articles
  - Principaux cas de contraction de l'article défini et personnel : *al col·legi / del text / pel carrer / als col·legis / dels textos / pels carrers / ho cal dir al Felip / cal metge / can Pep*…
  - Expression du partitif : *vull pa*
  - *En, n' / na* articles définis devant des noms propres : formes archaïsantes, sauf en catalan insulaire

Les déterminants possessifs

- Les possessifs de première, seconde et troisième personnes du singulier
- (A2+) Les formes toniques
  - *El meu / la meva / el teu / la teva*…
  - Catalan septentrional et méridional en particulier : *els seus / les seves / les seues / llur / llurs*

Les déterminants démonstratifs

- Les démonstratifs de proximité et d'éloignement au singulier et au pluriel
  - *Aquest / aquesta, aqueix / aqueixa, això, aquell / aquella, allò*…
- (A2+) Les déterminants quantitatifs les plus usuels
  - *Molt / molta / molts / moltes, poc / poca / pocs / poques, més / menys, massa / prou / força / gaire*…

Les numéraux et les ordinaux

- Les numéraux de 0 à 100
- Les ordinaux jusqu'à *desè*
- (A2+) Les cardinaux
  - Au-delà de 100
  - Partitifs : *mig, quart, terç*

Les mots interrogatifs et exclamatifs

- *Qui, com, què, on, per què, quin / -a / -s / -es, quan, quant / -a / -s / -es*…

(A2+) Pronoms indéfinis adverbiaux

- *Un, una, tothom, tot, tots, algú, alguns, ningú, res, l'un… l'altre, qualsevol*…
- Pronoms personnels : *en, hi*

(A2+) Les pronoms relatifs

- Que : L'home que ha vingut… / L'any que es va casar…

Les pronoms personnels

- Les pronoms personnels sujets : *jo, tu, ell / ella / vostè, nosaltres, vosaltres / ells / elles / vostès.*
- Les pronoms personnels compléments atones
  - Formes renforcées : *Em dic*…
  - Formes élidées : *M'estic a*…
  - Formes pleines : *Vols donar-me*…

- (A2+) Les pronoms personnels sujets
  - *Vós / vostès*
- (A2+) Les pronoms personnels compléments atones
  - Formes réduites : *Porta'm…*
  - Système oral du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites
- (A2+) Le pronom complément fort de reprise après préposition : *mi. A mi no m'agrada, a tu sí*

Les prépositions les plus usuelles

- La préposition *de* dans des expressions comme : *Soc de… / Treballo de…*
- La préposition *a* dans des expressions comme : *És a… / Visc a… / Dino al… / A les…*
- La préposition *en* devant un indéfini dans des expressions comme : *Treballo en un…*
- La préposition *amb* dans des expressions comme : *Passejo amb cotxe. / Dino amb…*
- Les locutions prépositives : *davant (de) / darrere (de) / al costat (de) / a la dreta (de) / a l'esquerra (de) / entre / a prop (de) a dalt (de) / a baix (de) / lluny (de)…*

Les adverbes

- Les adverbes de lieu, temps, manière les plus usuels
  - Les adverbes temporels : *avui / ahir / abans-d'ahir / demà / demà passat / ara*
  - Les adverbes de manière : *bé / malament*
  - Les adverbes de quantité : *molt / poc / gaire / gens*
  - Les adverbes affirmatifs et négatifs : *sí / no / també / tampoc*
  - Les adverbes d'ordre : *abans / després / primer / finalment*
  - Les adverbes de lieu : *aquí / allà*
  - Les adverbes de fréquence : *sempre / sovint / mai…*
  - (A2+) *Llavors, aleshores, com més aviat millor, de tant en tant, sempre, sovint, de vegades, havent dinat / sopat, des d'aleshores, ja, mentre, mentrestant, avui, de demà en…, després, en acabat, per acabar, dalt, baix, davant, darrere, dins, fora, a banda i banda, davant per davant, endins, enfora, amunt, avall, dreta, esquerra, fons, mig, enmig, damunt, dessota, pertot, arreu, lluny, prop, a través, almenys, prou, bastant, una mica, només, solament , a poc a poc, de pressa, al comptat, a terminis, de cop, quan, on, com, sí, també, i tant, és clar, no, tampoc, de cap manera, potser, si de cas, si fa no fa…*

La dérivation

- Les suffixes d'origine : *-à / -ana, ès / -esa et -í / -ina: gambià / gambiana; xinès / xinesa; marroquí / marroquina…*
- (A2+) Métiers : *-or, -ora, -ista, -ari, -ària, -aire -enc, -enca, -er, -era*
- (A2+) Diminutif, augmentatif et mesure : *-et, -às, -ot, -ada*

La phrase

- La phrase simple : la phrase déclarative, interrogative, impérative ; affirmative ou négative, exclamative.
- (A2+) La coordination : *o, ni, mes, no…sinó, doncs, per tant, tanmateix, ara, ara bé.*
- (A2+) La subordonnée relative : introduite par *que*, *on* et introduite par les pronoms précédés d'une préposition.
- (A2+) La subordonnée circonstancielle : de condition, introduite par *si* (verbe au *present de l'indicatiu* suivi de *futur*) ; de temps introduite par : *perquè* (verbe a *l'indicatiu*) ; de but, introduite par : *perquè* (verbe au *subjuntiu*) et de conséquence, introduite par : *doncs / per tant*

(A2+) L'expression de la comparaison

- Comparatifs : *més…que, menys …que, tant / tan…com* / Superlatifs : *La casa més / menys bonica del carrer*

(A2+) L'expression de la nécessité et de l'obligation

- Obligation impersonnelle : *caldre* + infinitif.
- Obligation personnelle : *haver de* + infinitif, *tenir de* + infinitif.

(A2+) L'expression de la probabilité

- Emploi de la périphrase : *deure* + infinitif.

(A2+) Les aspects de l'action

- Périphrases construites avec l'infinitif : *tornar a* + infinitif, *començar a / de* + infinitif, *acabar de* + infinitif, *anar a* + infinitif, *venir a* + infinitif. *Incoatius : començar a* + infinitif, *posar-se a* + infinitif

(A2+) Les constructions idiomatiques à valeur affective

- Construction et accord d'agradar : *m'agrada aquest disc / ens agraden els cargols / li agrada llegir.*
- Construction et accord d'autres verbes usuels : *fer mal, fer por, tocar (li toca a la Laura jugar).*

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
5e	A1+	B1

En LVB, parcours facultatif ou bilingue, les élèves sont amenés à apprendre simultanément deux ou trois langues vivantes dont le catalan. La comparaison entre les langues et cultures, à laquelle les élèves des parcours bilingues ont déjà été initiés, favorise la réflexion sur la cohérence des systèmes linguistiques, leurs parentés ou leurs différences, leurs échanges.

Les élèves suivant un enseignement facultatif débutent ou poursuivent l'enseignement facultatif du catalan. En parcours bilingue ou facultatif, certains élèves peuvent faire le choix du catalan en LVB. L'interaction et la médiation permettent à chacun de contribuer à la progression de tous.

En enseignement bilingue, les élèves approfondissent la pratique et la connaissance de la langue catalane dans ses diverses composantes. Ils réinvestissent et confortent aussi leurs compétences langagières, en catalan et en français, dans le cadre d'un enseignement intégré des langues et des disciplines, dont l'histoire-géographie en particulier. La progression linguistique en catalan, en classe bilingue, vise à conduire les élèves à l'autonomie langagière.

Pour tous les élèves, les activités langagières s'articulent autour de projets ayant du sens, en lien avec les axes culturels. Les repères culturels ci-après sont communs aux élèves suivant un enseignement facultatif de langue vivante ou étant en enseignement bilingue ou LVB, cependant l'ambition linguistique des objets d'étude est adaptée au niveau de compétence de chacun. Les activités langagières et les outils linguistiques présentés à la suite sont spécifiques au niveau du CECRL visé dans chaque modalité d'enseignement.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Le portrait et l'autoportrait dans le contexte culturel catalan peuvent être enrichis par la référence à la langue et à la culture populaires (chansons, surnoms, aphorismes, bestiaire) ainsi qu'aux célébrités (personnages réels ou mythiques).

Objets d'étude possibles

- La description physique
- La description psychologique
- La description physique et psychologique de personnes et personnages connus
- La comparaison physique et psychologique

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

La vie quotidienne en Catalogne est marquée comme partout ailleurs par des routines mais aussi spécifiquement par l'expression populaire du cycle des saisons à travers fêtes, repas et célébrations. L'expression particulière de l'heure en catalan et le rythme journalier de Perpignan qui diffèrent de celui de Barcelone sont autant d'occasions d'établir de riches comparaisons.

Objets d'étude possibles

- Les lieux de vie
- Les routines
- Les fêtes calendaires

Axe 3. École et loisirs

L'organisation de l'école et ses relations avec les loisirs varient dans l'ensemble de l'espace linguistique catalan selon le système éducatif national ou régional. Les activités de loisir sont riches aussi de la diversité des paysages et de la géographie humaine des pays catalans. L'école et les loisirs constituent donc autant de chances de s'imprégner de la culture catalane dans sa diversité.

Objets d'étude possibles

- L'emploi du temps scolaire
- Les loisirs culturels
- Les loisirs sportifs

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Les légendes catalanes évoquent des faits et des personnages historiques que la voix populaire a magnifiés. Cet aller et retour entre la réalité et le fantastique que le surréalisme a repris est particulièrement propice à la production de textes à l'oral et à l'écrit, inspirés par le patrimoine naturel, littéraire et historique.

Objets d'étude possibles

- Les époques : production de récits à la manière des auteurs du passé
- Les figures mythiques
- Les paysages

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

L'espace catalan, situé sur un grand axe européen de communication ouvert sur la Méditerranée, bénéficie de l'attractivité d'une grande métropole industrielle, Barcelone. Son climat méditerranéen, la variété de son patrimoine naturel et historique en font aussi une destination touristique de premier ordre.

Objets d'étude possibles

- Le littoral méditerranéen
- La famille
- Le patrimoine

Axe 6. Le catalan parmi la diversité des langues du monde

Sept mille langues dans le monde témoignent de la diversité et de la richesse du patrimoine culturel et civilisationnel. Certaines ont des centaines de millions de locuteurs, d'autres n'en comptent que quelques dizaines. Les langues se transforment, perdurent ou disparaissent. Leur aire géographique ne correspond pas forcément aux découpages politiques ou administratifs.

Objets d'étude possibles

- La diversité des langues du monde
- La coexistence de plusieurs langues sur un même territoire
- La langue catalane et son rayonnement extérieur

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En cinquième, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si la compréhension peut reposer sur la reconnaissance de mots clés, les élèves doivent aussi être entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples ou complexes et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais très simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :

- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Les élèves peuvent comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; ils peuvent suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
B1
S'agissant de sujets familiers, les élèves peuvent comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Ils peuvent comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Ils peuvent suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les références aux axes sont purement illustratives et n'impliquent nullement un traitement exclusif. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord…) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*rentavaixelles, trencaclosques*) et la dérivation (*encaminar, preveure*) pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En cinquième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation sur des énoncés, la mise en scène… permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position… Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Les élèves peuvent décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de leur environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Ils peuvent exprimer leurs gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à leur compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1

Les élèves peuvent raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement leurs sentiments par rapport à quelque chose qu'ils ont vécu et expliquer pourquoi ils ressentent ces sentiments.

Ils peuvent faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Ils peuvent donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases,** des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités : *La Rateta és molt coqueta i força treballadora. Porta un vestidet bonic i un llacet al cap, calça sabatetes de xarol. Cada matí, surt a l'escala per escombrar perquè és molt neta i polida.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite : *Em dic Marta, soc valenciana, m'estic a Algemesí, tinc catorze anys, la meva mare és arquitecta. Ella treballa prop de València. Els meus avis però, s'estan a Cullera.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés : *Les dones d'aigua són éssers màgics, normalment són bones, però poden ser molt perilloses. Sempre s'amaguen de la gent. Porten túniques blanques i ballen al costat dels rius i llacs.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents : *Prada es troba al peu del Canigó. Està situada lluny del mar. És just al costat de Rià.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *Dos quarts de vuit. / Les set en punt del matí.* – **Exprimer simplement ses gouts et préférences en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.** *Prefereixo menjar amanida de fruites amb suc de taronja sisplau. / M'agraden molt els esports i els videojocs. / No m'agrada aquest conte de fades. / No m'agrada gens la*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux : *Narcís Monturiol va ser un enginyer, intel·lectual i inventor català que va néixer l'any 1819. És famós per haver creat el primer submarí tripulat amb motor de combustió i propulsió autònoma, anomenat Ictineu. Aquest submarí va ser un avanç significatiu en la tecnologia naval del segle XIX. Monturiol és considerat un pioner en el camp de la navegació submarina.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Soc una noia força simpàtica, d'uns trenta anys més o menys, dinàmica i riallera. Tinc els cabells castanys, llargs i arrissats, i la pell bastant morena. Amb els meus grans ulls verds, tinc una mirada expressiva; m'assemblo a una dona d'aigua. Encara que sigui prima i baixeta, soc una persona que atreu la mirada.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer : *El dissabte a la tarda vam anar a veure una pel·lícula. Contava / Era / Explicava / Exposava fidelment / Presentava la bonica història de…. De fet és una mena de reflexió sobre… / Com més avançava la pel·lícula, més l'ambient es tornava angoixant.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *Les vinyes de Cotlliure i Banyuls de la Marenda, amb aquestes feixes tan famoses, són un dels paisatges més típics de la Catalunya del Nord. Aquestes vinyes es troben a la vora de la costa mediterrània, als peus del Pirineu, molt a prop de la comarca de l'Empordà, i produeixen vins reconeguts internacionalment.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en

carn. / Té un gust molt bo! / La meva cançó preferida és... / M'agrada especialment aquesta pel·lícula. / M'agrada més el rap. – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *i / també / llavors / de sobte* ; • illustrer : *per exemple* ; • exprimer une opposition : *però* ; • exprimer la cause par juxtaposition *: ja que / perquè* ; • exprimer la conséquence : *doncs*. – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *Tinc ganes d'un gelat de maduixa! / Tinc ganes de jugar a futbol. / Em cal un manga. / Demà anem a Barcelona. / Avui guanyem!* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse : *Potser sí. / Demà, segur que neva. / Crec que és malalt. / Em sembla que no.*	maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Cada any, per la nit de Sant Joan el 24 de juny, tots els pobles encenen focs amb la flama que baixa del Canigó; d'aquesta manera se celebra el solstici d'estiu. Uns dies més tard, al meu vilatge se celebrarà la festa major.* – Exprimer de façon nuancée des sentiments variés à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *M'encanta quan el maig i el juny arriben ja que m'agrada menjar cireres! / Quina por! / Quina angoixa! / Quin espant! / Quin fàstic / horror! / Ecs! / Ec! / Uf! / Uix! / Que lletjot! / Déu meu, quines coses! / quines històries! / Pobret! / Pobrissona! / Pobre de mi!* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre : *De fet,... Doncs si m'ho demanes, te / et diré que / Trobi / -o que...Jo, pensi / -o que... Per a mi, el més important és que... / Mira, jo opini / -o que... A mi, me / em sembla que... Segons el meu parer, el que importa és que... / El meu parer és que el que més importa, és... / Estic a favor de / en contra de.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief : *Prefereixo / i sense cap mena de dubte visitar un museu que anar-me'n d'excursió a la muntanya, ja que és una manera de gaudir plenament de l'art i de la història. A més, pots conèixer gent que té els mateixos interessos que tu i descobrir més fàcilment la cultura i el patrimoni del lloc que visites. Tot i això, és clar que una excursió a la muntanya ofereix unes experiències i una tranquil·litat evidents que no trobes en un museu.* – **Exposer** et **expliciter** un projet, une intention, une projection dans l'avenir : *Al col·legi s'organitzarà una festa de finals d'any: al pati, se / es proposaran jocs i els alumnes del grup de música tocaran amb el professor; aquí, a la sala d'arts plàstiques, se / es presentaran les realitzacions dels alumnes; allà, en el passadís, s'exposaran les fotos dels viatges escolars. A finals de tarda s'ha previst un espertinar amb begudes i pastissos.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques : *És possible que el nostre calendari escolar tingui més dies festius que el d'un alumne d'Andorra. / No penso que les vacances d'estiu siguin tan llargues a Andorra com les nostres. / Pot ser que l'inici del curs escolar a Andorra es faci més tard que el nostre. / No em sembla pas possible que a Andorra tinguin més setmanes de vacances d'hivern que nosaltres. / Encara que els calendaris escolars siguin diferents, fa l'efecte que tots dos sistemes intenten equilibrar el temps d'estudi i descans per als alumnes.*

Interaction orale et écrite, médiation

En cinquième, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme

est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs. Le bilinguisme dans le milieu environnant ou transfrontalier est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Les élèves peuvent interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Ils peuvent répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de leur interlocuteur pour faire part de leurs sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Ils peuvent engager et clore une conversation de manière adaptée à leur interlocuteur.

Ils peuvent identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

B1

Les élèves peuvent aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il leur soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même si ces mots peuvent parfois être difficiles à suivre lorsqu'ils essaient de formuler exactement ce qu'ils aimeraient dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Ils peuvent prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendants de l'interlocuteur.

Ils peuvent résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers… (en langue X), sur des sujets familiers. Ils peuvent rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A1+	B1
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser des questions courantes dans des situations connues ou répétées : *T'agraden els gats? / Quina hora és? / A quina hora marxeu? / Quants anys tens? / Quant costa aquest llibre? / On vas? / Per què ho dius, això? / Qui és ell / a? Quan marxem?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou **répétées** ou y réagir : *Seu / Segui / Seieu! / Agafa / Agafi / Agafeu el llibre! / Obre / Obri / Obriu la llibreta! / Escolta! / Escolti / Escolteu-me! / Llegeix! / Llegeixi! / Llegim! / Llegiu en silenci! / Escriu! / Escrigui! / Escriviu! / T'aconsello de passar per Brullà per anar a Elna.* – **Demander des nouvelles et réagir simplement :** *Com va? / Com et trobes? / Molt bé, gràcies. / Igualment. / Anar fent. / Xino-xano.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu :	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *Que t'agraden els gats? / Quina hora tens? / A quina hora marxeu? / Quants anys té vostè? / Quant costa aquest llibre? / Quant val? / Cada quan vas a Barcelona? / Per què ho dius, això? / Qui és aquest / -a? / Quan marxem?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir : *Cal escoltar! / Podeu escoltar? / És necessari que llegeixis! / I si llegim en silenci? / No puc sentir-te. / Llegiu-me-la! / És millor que ho escriguis en vermell.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission, l'interdiction,** ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux : *No pots passar per aquí. / Vull / Desitjo / Desitgi / M'agradaria / Voldria / Desitjaria… / La classe de català vol realitzar una exposició. / No et deixis la llibreta.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord** avec nuance :

Pots repetir la frase? / No pots passar per aquí. / Vull... / La classe de català vol fer una exposició.

- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord** :

  Sí! / Clar! / Segur! / Ben segur! / Estic d'acord! / No estic d'acord! / Evidentment! / Naturalment! / Al contrari! / Gens ni mica!

- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone :**

  El cognom és Plana : Pe, ela, a... / El número és : zero, sis, trenta-quatre...

- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :

  Pots ajudar-me? / Pots parlar més a poc a poc, sisplau? / Repeteix un altre cop, sisplau. / Què vol dir això? / No ho entenc. / Com es diu? / Com s'escriu?

- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples** :

  Hola! / Ei! / Com anem? / Com va? / Bona nit! / Fins aviat! / Fins una altra! / Bon cap de setmana! / A reveure! / Moltes gràcies! / Felicitats! / Molt bé! / Disculpa. / Perdona. / Em sap greu. / Perdó. / Sisplau.

- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées :

  Què has dit? / Què vols dir? / N'estàs segur? / Que pots parlar més lentament, sisplau? / Que pots explicar la paraula X? / Que pots traduir?

- Utiliser des verbes de **perception :**

  Ensuma! No sents quina pudor? / Fa bona olor! / Has vist? / No toquis res! / Escolta! / Que no em sents? / Tastem la crema.

- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information** :

  Aquí, a la pàgina 33! / Mira, allà a la pissarra. / Aquí al cartell.

- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers :

  Tinc / tenen fred / calor / mal / gana / set. / Ajuda'm. / No ho entenc. / Pots repetir? / El Pau no pot!

- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)... :

  El concert és a dos quarts de vuit al teatre municipal, l'entrada és gratuïta per als joves. Dura dues hores. Val deu euros.

Estic en part d'acord amb tu! / No (hi) estic gens d'acord! / Evidentment! / Tot i que. / Naturalment! / És clar que sí! / Al contrari! / Gens ni mica! / Ni gota! / Però en canvi...

- **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire) :

  Què significa això? / Ara no t'he entès / no ho he entès. Com es / se diu? / Com s'escriu? / Com cal dir en català? / Com s'ha d'escriure? / Oi que m'has entès? / Ho pots dir d'una altra manera? / Podries donar-me un exemple clar? / Que podries repetir-ho / traduir-ho?

- Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit :

  Déu vos guard! / Ei! / Com va la bota? / Adiu! / Bon cap de setmana! / Bon dia tingui! / Disculpa. / Disculpi. / Disculpeu. / Perdona. / Perdó. / Perdoni. / Perdoneu. / Em sap greu. / Em fa nosa. / Feu el favor. / Sisplau.

- **Relancer** et **reformuler** de manière souple :

  Sí, però quan? / I per què? / I per a què fer? / I després, què va passar? / Com és que no ve? / Què ho fa, que no tinguis gana? / Si ho he entès bé...

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information** :

  Primer / per començar / en primer lloc / després / a continuació / seguidament / tot seguit / posteriorment / en segon lloc / en tercer lloc / més tard / immediatament / per acabar / en darrer terme / per concloure / en acabat / finalment.

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique :

  M'agrada molt / força / un munt anar al cinema. / Li agraden les pomes. / Aquest pastís no li agrada gens ni mica. / Aquell no li agrada pas gaire. / Estic / em sento trist si no puc tocar el piano. / Si no vaig al rugbi, m'enfado molt. / Prefereixo / M'estimo-i més les castanyes que els bolets. / Ens agrada menys la mar que la muntanya. / En / el Tomàs s'ha enamorat de la Júlia; s'estimen, i a mi, em fa una malícia!

- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel**, concernant une **affiche publicitaire, une chanson, un texte** informatif... :

  Es tracta d'un anunci de la Diputació de Barcelona perquè els homes comparteixin les tasques de casa. L'eslògan "Tranquil, no mossega, només és una rentadora" utilitza la ironia per conscienciar el receptor sobre la importància de participar a fer dissabte.

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du

département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, à partir du niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ phonologie
L'alphabet catalan : *a, be, ce…*
Les digrammes *ny, ll, l·l.*
La lettre *ç.*
Le système vocalique et consonantique.
L'accentuation des mots.
B1 Phonologie
Phénomènes d'alternance vocalique : pluriels en *-es*, terminaisons verbales en *a* / *e* atones.
Séquences consonantiques : occlusives, vélaires, fricatives.
La ponctuation.
La voyelle neutre.
Le *o* atone.
Occlusives en fin de mot.
Consonnes en fin de mot : nasales, *-s*, amuïssements *(-nt, -r…)*.
Le *s* dans tous les contextes [s] et [z] ; [ts] et [tz] ; [dz].
Élisions de voyelles.
Sonorisations et assourdissements.
Groupes de consonnes *-cc-, -ct-, -pt*.
Orthographe de base.
Phonétique syntaxique.
Particularités du catalan septentrional :
– Le *o* tonique fermé se prononce [u] : *bona* [búnə], *quina calor*! [kəlú] ;
– Prononciation de *res* [ré] ou [rés] ;
– Prononciation du *t* épenthétique : *segur* [səgúrt], *la mar* [márt] ;
– Prononciation de mots proparoxytons (*esdrúixols*) transformés en mots paroxytons (*plans*) : *gràcies* prononcé [grásis] ;

Lexique en lien avec les axes culturels

– **L'apparence et le corps humain**

A1+ *Gran, petit-petita-petits-petites, jove-joves, vell, ros-rossa-rossos-rosses, cabell curt, cabells llargs, talla mitjana, molt alt-alta, bonic-bonica-bonics-boniques, lleig-lletja-lletjos-lletges, gras-grassa-grassos-grasses, passat de moda, molt modern-moderna-moderns-modernes…*

– **Le caractère**

A1+ *Divertit-divertida / divertits / divertides, simpàtic / simpàtica / simpàtics / simpàtiques, tolerant / tolerants, egoïsta / egoïstes, eixerit / eixerida / eixerits / eixerides, bona persona, bon jan, mal pensat, poca vergonya…*

– **Animaux et créatures fantastiques**

A1+ *el gos, els gats, el ratolí, l'ase, el cavall, l'hàmster, el llop, la guilla, l'ocell, el peix, el lleó, la serp, l'aranya…* Quelques créatures fantastiques telles que : *dona d'aigua, encantada, nyítol, xirigany, marraco, drac, menairó, tamarro…*

B1 L'imaginaire, le merveilleux, le rêve, le fantastique : *mites, gegants, fades, bruixes, llegendes, Comte Arnau, cavallers, monestirs, tresors amagats, fantasmes, creences, mal d'ull, encanteris, goigs, romeries, exvots…*

– **Le calendrier, les saisons**

A1+ *Mesos de l'any: gener, febrer, març, abril, maig, juny, juliol, agost, setembre, octubre, novembre, desembre. Dies de la setmana: dilluns, dimarts, dimecres, dijous, divendres, dissabte, diumenge. Estacions: primavera, estiu, tardor, hivern…*

– **Les fêtes calendaires**

A1+ *Per Nadal, el pessebre, l'avet de Nadal, com a regal, celebrar, el mercat de Nadal, el tió de Nadal, Pasqua, per Pasqua, per Sant Jordi, Sant Joan, la festa nacional, la festa…*

B1 La musique et traditions populaires (*concerts, festivals, cobles*) **:** *Els castellers, la sardana, el correfoc, les falles, la calçotada, les havaneres, els trabucaires, la Patum, els balls populars, els gegants, els capgrossos, les colles, les fogueres, els diables, els grallers, la tenora…*

– **Les recettes catalanes et les aliments**

A1+ *Esmorzar, dinar, sopar, no tenir gana / fam, pa, carn, verdures, peix, fruita, llet, iogurt, formatge.* Recettes et aliments en mots composés : *amanida de fruita, patates rosses, ous ferrats, boles de picolat, pa de sègol, pa amb tomàquet, formatge d'ovella…*

B1 L'alimentation (aliments de saison, les bases de la cuisine catalane, la pyramide du régime méditerranéen) **:** *la picada, el sofregit, els arrossos, els calçots, l'escudella, la botifarra, l'allioli, el romesco, l'escalivada, la samfaina, el mar i muntanya, la paella, la fideuà, el suquet, els calçots, els xurros, la crema catalana, els làctics, les gormanderies…*

– **Les habitudes, le quotidien**

A1+ *Dormir, llevar-se (d'hora), dutxar-se, esmorzar, menjar, anar a l'escola, jugar, treballar, anar al llit, rentar-se les dents, rentar-se les mans, passejar el gos, ajudar el seu germà / la seva germana, anar a comprar, anar de compres…*

– **L'école**

A1+ *Dins el meu estoig hi ha: el llapis, el bolígraf, la goma d'esborrar, el regle, la maquineta de fer punta, el retolador, les tisores, la cola, el marcador, el compàs…*

B1 L'école et la société (systèmes scolaires, échanges scolaires, activités extrascolaires) **:** *L'horari lectiu, el currículum, els intercanvis, les colònies, les extraescolars, les associacions, la immersió lingüística, les línies educatives, el batxillerat, la formació professional, les universitats, les beques, el menjador escolar, el consell escolar…*

– **Les loisirs**

A1+ Vocabulaire des sports, activités extrascolaires et des loisirs accompagnés d'un verbe ou un connecteur de temps : *Jugar a videojocs, mirar la televisió, llegir, fer esport, escoltar música, jugar a futbol, fer judo, ballar, nedar, practico tennis, a la tarda, faig ioga, practiquen bàsquet al vespre. M'agrada fer castells de cartes…*

B1 Les sorties scolaires, voyages touristiques et culturels et échanges scolaires : *Les rutes, les visites, els desplaçaments, les estades, els campaments, les agendes, les activitats, les platges, el sol, la mar, els monuments, els museus, el patrimoni, les tradicions, els parcs naturals, els senders, els allotjaments, les guies, els transports, els espectacles, les festes…*

– **Les zones géographiques et les paysages urbains et ruraux**

A1+ Description : *El país, la ciutat, Catalunya del Nord, Catalunya, els Països Catalans ; el mar, la costa, l'illa, la muntanya, la pica, la plana, la vall, el bosc, el camp, bonic, pintoresc, la ciutat, l'avinguda, la plaça, el mercat…*

B1 Patrimoine naturel et historique : *El Pirineu, la Vall d'Aran, les Balears, el Rosselló, el País Valencià, la Catalunya del Nord, els Ports, el Montseny, el Montsià, la Garrotxa, el Priorat, el Barri Gòtic, la Catedral de Barcelona, l'Abadia de Sant Miquel de Cuixà, el Monestir de Santes Creus, el Monestir de Poblet, la Seu Vella de Lleida, el Priorat de Serrabona, el Conjunt Monumental de Tarragona, el Palau de la Música Catalana, el Parc Güell, la Sagrada Família…*

– **Les métiers**

A1+ *En Jordi és cuiner / fa de cuiner / La Laura és professora / treballa a l'escola / El Pau és fuster…*

B1 Le monde du travail et son organisation : *Els gremis, els oficis, la industrialització, els sindicats, les vagues, la precarietat, la conciliació, els convenis, les condicions, els drets, les obligacions, la negociació, la productivitat, la formació, la regulació…*

– **La famille**

A1+ *La família, el pare, la mare, el germà, l'avi, el padrí, el cosí, el fill, l'oncle, la tia, el padrastre, la madrastra, el marit de la meva / la meua / ma mare, la companya del meu pare / de la mare, el besavi, la besàvia, els cosins germans…*

– **Exprimer l'heure**

A1+ Les heures entières, demi-heure, quart d'heure, de manière traditionnelle : *Un quart de quatre…*

Grammaire A1+ / B1

Le verbe

– Les verbes réguliers, pronominaux et irréguliers au *present de l'indicatiu*
  - *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, riure, ser, tenir, venir, veure, viure, dir-se, portar, esmorzar, dinar, berenar, sopar, voler, llevar-se, treballar, estudiar, comprar, cuinar, passejar, mirar, agradar, trobar-se, ploure, nevar, obrir, tancar*.
  - En compréhension et production : le *present d'indicatiu*, de l'*imperatiu* (*tu, vosaltres*), *estar* + *gerundi*. Verbes modaux (*poder, voler, saber*).

– Tournures impersonnelles
  - *Haver-hi* + groupe nominal (GN).
  - *Caldre* + infinitif.
  - *Valer*.

- Verbe *incoatiu*
  - *Llegir*.
- En catalan septentrional : première personne du *present d'indicatiu*
  - La première personne du *present d'indicatiu* adopte la désinence *-i* (*t'estimi*), là où le catalan central utilise *-o* (*t'estimo*).
- (B1) Les verbes irréguliers usuels aux temps et modes courants
  - *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, poder, riure, saber, tenir, venir, veure, viure, voler, atreure, jeure, treure, vèncer, encendre, dur*.
- (B1) Modifications orthographiques du radical selon la désinence verbale
  - *Engegar* : *-g* devant *–a / -o*, *-gu* devant *–i / -e*
  - *Teclejar* : *-j* devant *–a / -o*, *-g* devant *–i / -e*
  - *Començar* : *–ç* devant *–a / –o*, *–c* devant *–i / –e*
  - *Buscar* et *cercar* : *-c* devant *–a / -o*, *-qu* devant *–i / -e*.
- (B1) En compréhension et production
  - *Mode indicatiu* : *imperfet, perfet* et *passat perifràstic*.
  - Le *present de subjuntiu* comme forme négative de *l'imperatiu* (défense).
  - *Condicional*.
  - *Participi*s irréguliers.
  - L'*imperatiu* et le *present de subjuntiu* de certains verbes irréguliers : *anar, fer, escriure, seure, dur, venir, tenir, saber, ser, admetre, permetre*.
- (B1) Dérivation verbale : suffixes *-ejar, -itzar, -ificar*.
- (B1) L'emploi de *ser* et *estar*
  - *Ser* exprime la qualité, la nature du sujet : *És un préssec*.
  - *Ser* et *estar* peuvent exprimer la situation, l'état du sujet : *Aquest préssec és madur / Aquest préssec està madur*.
  - L'emploi systématique de *estar* devant un adjectif ou un participe passé exprimant une situation ou un état accidentel est abusif. En cas de doute, préférer toujours *ser*, plus authentique en catalan : *Aquest préssec és madur*.
  - *Estar / estar-se + gerundi* et *Estar-se* comme équivalent d'habiter – *S'està a Nefiac* – ou de se tenir dans telle attitude – *S'està ajagut*.

Le groupe nominal

- Le genre du nom et de l'adjectif
  - La flexion régulière en genre : *noi-noia, germà-germana, alt-alta, blau-blava…*
  - (B1) Quelques pluriels en *–os* de mots terminés par *–s*, certains doublant le *–s* : *mes / mesos, curs / cursos, compàs / compassos, progrés / progressos*.
  - (B1) Quelques modifications de l'accent écrit : *interès / interessos, país / països…*
- Le nombre du nom et de l'adjectif
  - La flexion régulière du nombre : *noi-nois, habitació-habitacions, petit-petits, llis-llisos…*
  - (B1) Féminin des noms avec suffixe spécifique : *metge / metgessa, actor / actriu, heroi / heroïna…*
  - (B1) Quelques modifications de l'accent écrit : *avi / àvia, espòs / esposa…*
- Les articles
  - L'article défini *el-la* devant les noms propres et les noms communs les plus usuels.
  - L'article indéfini *un-una*.
  - (B1) Non élision de l'article défini et personnel féminin devant *i* ou *u* atones : *la història, la universitat, la Isabel…*

Les déterminants possessifs

- Les possessifs de première, seconde et troisième personnes du singulier.
- Les formes atones – adjectifs – devant les noms de parenté : *mon, ton, son, ma, ta, sa*.

Les déterminants démonstratifs

- Les démonstratifs de proximité et d'éloignement au singulier et au pluriel
  - *Aquest / aquesta*, *aqueix / aqueixa*, *això*, *aquell / aquella*, *allò…*

Les numéraux

- Les cardinaux de 0 à 1000
- Les ordinaux jusqu'à *desè*
- (B1) L'accord et la graphie des cardinaux (emploi des tirets) : *vint-i-quatre, setanta-vuit, set-cents, nou-centes…*

Les mots interrogatifs et exclamatifs

- *Qui, com, què, on, per què, quin / -a / -s / -es, quan, quant / -a / -s / -es…*

(B1) Les pronoms relatifs

- *On* (avec un antécédent de lieu uniquement) : *El garatge on tens la bicicleta…*
- Pronoms composés : *El qual, la qual, els quals, les quals.*

Les pronoms personnels

- Les pronoms personnels sujets : *jo, tu, ell / ella / vostè, nosaltres, vosaltres, ells / elles / vostès.*
- Les pronoms personnels compléments atones:
- (B1) Valeur du pronom sujet exprimé.
- (B1) Pronom personnel sujet postposé : *Maleïda idea vaig tenir jo!*
- (B1) Emploi du pronom complément neutre, *ho*, spécifique au catalan, et comparaison avec le français : *No m'ho esperava.*
- (B1) Formes usuelles des combinaisons : *Me'l, te'n, s'ho, l'hi, me la, me'ls, me les, m'ho ; te'l, te la, te'ls, te les, t'ho ; se'l, se la, se'ls, se les, s'ho ; ens el, ens la, ens els, ens, les, ens ho ; us el, us la, us els, us les, us ho.*
- (B1) Système du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites. Exemple : dans la conjugaison d'un verbe pronominal ; proclise de la forme pleine en catalan septentrional (*se demana = es demana*).

(B1) Le pronom personnel complément tonique

- *Mi* au lieu de *jo* après la plupart des prépositions : *A mi, de mi, amb mi, per mi, en mi, contra mi, sense mi.*

Les prépositions les plus usuelles

- La préposition *de* dans des expressions comme *: Soc de… / Treballo de…*
- La préposition *a* dans des expressions comme : *És a… , Visc a… , Dino al…, A les…*
- La préposition *en* devant un indéfini dans des expressions comme : *Treballo en un…*
- La préposition *amb* dans des expressions comme *: Passejo amb cotxe. Dino amb…*
- Les locutions prépositives *: davant (de), darrere (de), al costat (de), a la dreta (de), a l'esquerra (de), entre, a prop (de), a dalt (de), a baix (de), lluny (de)…*
- (B1) Utilisation de *per* (cause), *per a* (but).

Les adverbes

- Les adverbes de lieu, temps, manière les plus usuels :
  - Les adverbes temporels : *avui, ahir, abans-d'ahir, demà, demà passat, ara*
  - Les adverbes de manière : *bé, malament*
  - Les adverbes de quantité : *molt, poc, gaire, gens*
  - Les adverbes affirmatifs et négatifs : *sí, no, també, tampoc*
  - Les adverbes d'ordre : *abans, després, primer, finalment*
  - Les adverbes de lieu : *aquí, allà*
  - Les adverbes de fréquence : *sempre, sovint, mai…*
- (B1) Distributifs : *Ni, no sols, sinó que / també, o, sia*
- (B1) Expression de la négation en catalan septentrional oral : *Quan dic que parlaré pas, és que puc pas.*
- (B1) Adversatifs : *En canvi, nogensmenys, no obstant això, però, sinó, tot i això, tanmateix, ara bé, al contrari.*
- (B1) Conclusifs : *Doncs, per tant, en conseqüència, així, efectivament*
- (B1) De continuité ou succession : *A més, ni tan sols, com també*
- (B1) De cause : *Car, en efecte, ja que, perquè*

(B1) Conjonctions de subordination

- Causale : *ja que, perquè*
- Temporelle : Abans *que, alhora que, fins que, quan*
- Conditionnelle : *A condició que, llevat que, posat que*
- De concession : *Encara que, per bé que, tot i que*
- De but : *A fi que, per tal que*

La dérivation

- Les suffixes d'origine : *-à / -ana, ès / -esa et -í / -ina : gambià / gambiana, xinès / xinesa, marroquí / marroquina…*
- (B1) Superlatif : *-íssim.*
- (B1) Qualités ou états : *-or, -esa, -ia, -tat, -(e)dat, -(it)ut, -ció.*
- (B1) Action ou effet d'une action : *-ment, -ció, -ança, -or, -atge.*
- (B1) Tendances, doctrines ou idéologies : *-isme, -ista.*

La phrase

- La phrase simple : La phrase déclarative, interrogative, impérative ; affirmative ou négative, exclamative.
- (B1) La phrase elliptique : *Tu sempre estudiar.*

- (B1) La phrase complexe :
  - La subordonnée relative
    - Introduite par le pronom composé *el qual, de la qual, a les quals…*
    - Relative sans antécédent : *Qui no té seny no* té *fred.*
  - La subordonnée conjonctive complétive
    - Au *present de subjuntiu* (dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre, de souhait) : *Aconsegueixes que et diguin.*
    - Concordance des temps dans la subordonnée complétive.
    - Passage du dialogue (paroles telles qu'elles ont été effectivement prononcées) à des paroles rapportées indirectement (style indirect) : *Han declarat a l'informatiu que una tramuntana molt forta hauria de bufar a la plana del Rosselló* (conjonctive d'objet) / *Se demanen si la tramuntana bufarà a la plana del Rosselló* (interrogative indirecte).
    - La subordonnée circonstancielle de condition, introduite par *si* : verbe au *present d'indicatiu* suivi de *futur*.
- (B1) Les constructions idiomatiques à valeur affective : différencier *agradar* et *estimar* ; analyse comparative des formes françaises et catalanes.
- (B1) Construction et accord d'autres verbes usuels : *recar, fer goig, fer mal, fer por, fer nosa, fer ànsia (Els fa ànsia anar al metge), tocar (Li toca a la Laura de jugar), pertocar, plaure, caure (Li hem caigut bé al director), escaure (M'ha escaigut de demanar primer), saber greu (Et sabrà greu si no t'esperem?), venir de gust (Us ve de gust anar a la fira?).*
- (B1) Le sujet indéfini
  - Emploi de la troisième personne du singulier à la forme pronominale : *Aquí, es venen patates.*
  - Troisième personne du pluriel : *Diuen que aquesta casa és per vendre.*
- (B1) Expression particulière de la notion de possession : Verbe pronominal et nom précédé de déterminant défini : *es posa l'abric.*
- (B1) Enclise et proclise des pronoms compléments.
  - Enclise obligatoire à l'*imperatiu*, à l'*infinitiu* et au *gerundi* (malgré les particularités du catalan septentrional oral).
  - Emploi des formes pleines ou réduites des pronoms compléments enclitiques (le catalan septentrional n'emploie, en enclise à l'impératif, que les formes pleines qui deviennent toniques).
  - Usage prioritaire de la proclise dans les périphrases verbales terminées par un *infinitiu* ou un *gerundi* : *el vol portar, ho estàs canviant.*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
4e	A1+ / A2	B1+

Dans la continuité de la classe de cinquième, en LVB, en parcours facultatif ou bilingue, les élèves poursuivent l'apprentissage simultané de deux ou trois langues vivantes dont le catalan. La comparaison entre les langues et cultures, à laquelle les élèves des parcours bilingues sont habitués, favorise la réflexion sur la cohérence des systèmes linguistiques, leurs parentés ou leurs différences, leurs échanges. L'interaction et la médiation permettent à chacun de contribuer à la progression de tous.

En enseignement bilingue, les élèves approfondissent la pratique et la connaissance de la langue catalane dans ses diverses composantes. Ils réinvestissent et confortent aussi leurs compétences langagières, en catalan et en français, dans le cadre d'un enseignement intégré des langues et des disciplines, dont l'histoire-géographie en particulier. La progression linguistique en catalan, en classe bilingue, vise à conduire les élèves à l'autonomie langagière.

Pour tous les élèves, les activités langagières s'articulent autour de projets ayant du sens, en lien avec les axes culturels. Les élèves gagnant en autonomie linguistique et en maturité, l'imitation s'efface progressivement au profit de l'expression d'une expérience personnelle ou d'une pensée propre.

Les repères culturels ci-après sont communs aux élèves suivant un enseignement de LVB ou facultatif de langue vivante ou étant en enseignement bilingue, cependant l'ambition linguistique des objets d'étude est adaptée au niveau de compétence de chacun. Les activités langagières et les outils linguistiques présentés à la suite sont spécifiques au niveau du CECRL visé dans chaque modalité d'enseignement.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Le sport en Catalogne est un vecteur essentiel de cohésion sociale, d'égalité hommes-femmes et de culture. Le FC Barcelona, les équipes de rugby USAP et *Dragons Catalans*, les équipes féminines, symbolisent cette fusion entre sport et société et portent les valeurs de solidarité et d'intégration. C'est aussi le cas pour les *castells,* tours humaines relevant de l'acrosport, et pour la *sardane*, danse collective traditionnelle qui prend une dimension athlétique lors des concours.

Objets d'étude possibles

- Les sports collectifs vecteurs de cohésion sociale
- Les sports traditionnels vecteurs de cohésion sociale
- L'engagement individuel par le sport

Axe 2. Voyages et exploration

La variété des paysages, des villes et des monuments de l'aire linguistique catalane est une invitation au voyage réel ou imaginaire. Les expéditions médiévales en Méditerranée de la Couronne catalano-aragonaise, les migrations forcées contemporaines (*La Retirada*) ou anciennes (*Camí dels Bons Homes*) offrent une approche du territoire avec une perspective historique. Les voyages initiatiques permettent le croisement entre littérature et géographie.

Objets d'étude possibles

- Les itinéraires ou circuits thématiques
- Les voyages historiques, expéditions et odyssées
- Les voyages initiatiques
- Les voyages forcés : migrations et exils

Axe 3. Villes, villages, quartiers

L'urbanisation massive des sociétés occidentales depuis plus d'un siècle et demi a fait de l'espace urbain le centre des activités humaines. Le territoire catalanophone dans son ensemble a développé un réseau de villes qui se concentre surtout sur les franges littorales. Les villes se sont façonnées à partir du centre et des quartiers et leur représentation est sans cesse renouvelée.

Objets d'étude possibles

- Des villes antiques aux villes contemporaines
- Les transformations contemporaines des villes, villages et quartiers
- La vie quotidienne des métropoles, des petites villes et des villages
- Les villes, villages et quartiers face au tourisme

Axe 4. Inventer, innover, créer

Les inventions et les innovations dans les domaines technologiques et artistiques témoignent d'une créativité ancienne, constante et variée en terres catalanes. De l'art roman et des premiers auteurs en langue catalane, Ramon Llull, Ausiàs March, Arnau de Vilanova…, jusqu'à l'héritage contemporain d'Antoni Gaudí, ce caractère innovateur et créatif s'est perpétué tout en s'inspirant de legs divers. La science-fiction dans la littérature catalane d'aujourd'hui témoigne de la fascination pour les évolutions et le progrès.

Objets d'étude possibles

- Les inventions et les innovations
- Les héritages dans l'innovation
- La littérature de science-fiction

Axe 5. Langages et messages artistiques

Les langages artistiques en terres catalanes sont souvent une réinterprétation de la tradition populaire. La sardane et les instruments traditionnels de la *cobla* résonnent dans le large univers musical contemporain de Ralph Dumas ou de Pascal Comelade. La poésie et l'interprétation scénique renouvèlent l'héritage des troubadours. Les arts visuels puisent dans un passé nourricier des formes d'expression contemporaine qui dialoguent avec la tradition et la science : le *modernisme* avec Antoni Gaudí ou Josep Puig i Cadafalch, le classicisme ou *noucentisme* d'Aristide Maillol, le surréalisme avec Salvador Dalí ou Joan Miró.

Objets d'étude possibles

- Les danses et les instruments traditionnels
- Les arts plastiques contemporains
- Le *modernisme*, l'Art nouveau catalan
- Les troubadours pop-rock

Axe 6. Le catalan parmi les langues de France

La richesse linguistique de la France repose aussi sur ses langues régionales. La permanence des langues de France dans un pays centralisé avec une seule langue officielle, le français, s'exprime à travers des situations très différentes. Il y a, en métropole, des langues transfrontalières (le catalan, le basque, l'occitan, le francique, le francoprovençal), des variantes régionales de langues officielles dans les pays limitrophes (l'alsacien, le flamand), des langues propres à la France (le breton, le corse) et plusieurs variantes régionales de la langue d'oïl (le gallo ou le wallon par exemple). Dans les Outre-mer, plus d'une cinquantaine de langues sont couramment pratiquées (notamment les créoles). Ces langues ont des parentés diverses, des situations sociolinguistiques variables.

Objets d'étude possibles

- La variété des situations sociolinguistiques
- La diversité des familles de langues
- La parenté du catalan et de l'occitan
- La créolisation

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de quatrième, les élèves gagnent en autonomie linguistique, affinent leur compréhension, réalisent des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. La principale différence relève de la personnalité des élèves qui quittent petit à petit l'enfance et deviennent adolescents. Ce changement ne devra pas être négligé, notamment dans le choix des objets d'études et le format des activités. Ainsi l'imitation s'efface progressivement au profit d'une expérience personnelle ou d'une pensée propre. L'appui culturel varié encourage l'ouverture sur le monde, les élèves sont en mesure de faire des croisements en se référant à leurs connaissances d'autres pays et territoires notamment ceux ayant la langue catalane en partage. L'étude de quelques personnages historiques et de paysages de l'ère catalanophone fait par ailleurs écho au programme d'histoire-géographie. Apprendre le catalan pose alors un jalon dans le parcours citoyen.

L'exigence en matière de progression reste de rigueur. Toutefois les professeurs veillent à s'adapter au niveau des élèves, notamment en enseignement facultatif où certains peuvent n'avoir qu'un an de pratique du catalan.

Pour guider les élèves dans leur compréhension de ces supports, les stratégies simples restent pertinentes, mais on veillera à élargir la palette dont ils disposent, en les amenant par exemple à identifier en fonction des types de documents proposés les éléments fréquemment porteurs de sens : sous-titres, slogans, phrases d'accroche, refrain dans une chanson, verbes exprimant l'opinion, temps des verbes… À l'image des documents, les projets d'écoute et de lecture se diversifient. Il peut ainsi être demandé aux élèves d'interpréter, de recueillir des informations pertinentes pour réaliser une présentation, de mettre en application des instructions, une règle de jeu…

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Les élèves peuvent comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; ils peuvent suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, les élèves peuvent suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Ils peuvent comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres… qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Ils peuvent identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de

– S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers ou **proches d'autres langues romanes** pour reconnaitre le thème : *muntanya, plana, vilatge, vila…* – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord…) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de** position de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…)

Expression orale et écrite

En classe de quatrième, la répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation continuent d'être autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences. Pour autant, ils sont encouragés à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, appuyée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles linguistiques acquis. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'écrit, les élèves sont amenés à produire des textes plus ou moins simples mais variés. Les outils numériques sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue, consolider les acquis et mettre en valeur les productions. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Les élèves peuvent décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de leur environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Ils peuvent exprimer leurs gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à leur compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1+

Les élèves peuvent développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement leurs sentiments par rapport à quelque chose qu'ils ont vécu et expliquer pourquoi ils ressentent ces sentiments.

Ils peuvent développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Ils peuvent rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies – **À l'oral :** répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit**

	• Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités : *La USAP és un equip de rugbi de la Catalunya del Nord, el millor. És rugbi a quinze. L'equip té la seu a Perpinyà. Juga a la primera lliga francesa. El seu himne és la cançó L'Estaca d'en Lluís Llach. Jo soc aficionat del rugbi des que era petitet.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite : *Bon dia. Aquest és el meu germà Joan i aquests són els seus amics: L'Emma i en Jaume. Són els cosins d'en Pau. Ells també són catalans però viuen lluny de Perpinyà, a Marsella.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés : *Els castellers de Bao s'entrenen cada dia per estar en forma. És una colla castellera formada per persones de totes les edats, les enxanetes, però, sempre són mainatges. Quan arriba la primavera viatgen arreu dels Països Catalans per fer castells.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents : *Empúries és una ciutat grecoromana situada davant del mar, molt a prop de l'Escala i no gaire lluny de Figueres. Vull anar a Empúries amb la meva família i allà gaudir del paisatge: davant del mar, darrere la ciutat grecoromana, ben a prop l'Escala i tot al voltant els paisatges de l'Empordà.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents : • Dates isolées : *el 25 de juliol de 1992 és la data de la inauguració dels Jocs Olímpics de Barcelona* • *L'aniversari de la Paula és d'aquí a tres dies. / Què fas aquesta tarda? / El*s *dimecres jugo a handbol. / Els caps de setmana…* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière traditionnelle (*dos quarts de tres*) et formelle (*les tres i quart*) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** : *Prefereixo viure en una petita ciutat com Perpinyà que en una gran ciutat com Barcelona. / A tu t'agrada la ciència-ficció? / A mi no m'agrada gaire. / A mi no m'agrada gens. / Perpinyà és una vila força gran. / La Retirada és un fet històric que m'interessa molt. / M'agraden molt els petits vilatges dels Aspres.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :** • ajouter un élément : *Llavors / de sobte / després / al final* • illustrer : *com / per exemple* • exprimer une opposition : *però* • exprimer une concession : *encara que*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *La Mercè Rodoreda és una de les escriptores catalanes més conegudes. Va néixer a Barcelona l'any 1908 i va morir a Girona l'any 1986, durant la Guerra Civil Espanyola va viure temporalment exiliada a França i a Suïssa. La seva obra s'ha traduït a més de 30 llengües. Va escriure el llibre «La plaça del Diamant», que explica la història de la Colometa.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les registres linguistiques formels et informels : *Bon dia. Avui us presentaré el meu poema, guardonat en aquest concurs. Abans de començar us parlaré una mica de mi: em dic Felip, soc alumne de col·legi, tinc catorze anys i a classe hem estudiat el patrimoni del Conflent. Donat que vaig nèixer a Prada, aquest tema m'ha interessat particularment i és per això que us presento el meu poema sobre Sant Miquel de Cuixà. Gràcies per escoltar-me, espero que us agradi.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative : *Fa dos dies vam tornar de Palma, l'intercanvi lingüístic amb l'institut d'allà va anar molt bé. Vam poder conèixer, d'una banda, el patrimoni natural de la Serra de Tramuntana i de l'altra la gastronomia local. Allò que els mallorquins en diuen pa amb oli, s'assembla molt al que nosaltres anomenem pa amb tomàquet.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants : *Davant la catedral hi ha unes grans escales, a banda i banda, edificis antics, de vegades religiosos d'altres no. Darrere hi trobem els Jardins de la Francesa, ves a saber per què es diuen així, pot ser que sigui per alguna princesa de terres llunyanes… En la mateixa direcció dels jardins hi trobem, ben enganxada a la catedral i ben amunt, la Bruixa, un dels símbols de la ciutat.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *L'enxaneta i l'aixecador pugen alhora al castell, la pinya i el tronc ja han estat muntats i aixecats abans. Tant bon punt l'enxaneta fa l'aleta, el castell es descarrega molt ràpidament, tot seguit la plaça és una gran festa. És molt posible que sigui una de les festes catalanes més conegudes arreu.* – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples : *M'ha agradat molt el còmic que hem llegit, és intens i la història passa a la Cerdanya, que és un indret que m'apassiona, tot i així trobo que la part gràfica no és gaire ben feta. Els dibuixos són foscos i no gaire ben definits.*

• exprimer la cause : *perquè* • exprimer la conséquence : *doncs…* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *Tinc ganes d'anar a viure a una gran ciutat. / Tinc ganes de conèixer la futbolista Alèxia Putellas. / Ens cal promoure més l'esport femení. / Avui vull llegir el Mil Dimonis. / Demà anem a veure la USAP.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de **marqueurs essentiels** de l'hypothèse en variant la position de certains termes : *Potser sí. / Demà, segur que ve. / Crec que és malalt / Em sembla que no.*	*Tanmateix segur que el recomanaria als alumnes de cinquena.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief : *Voldria començar parlant de… / A continuació introduiré… / A més caldria dir que… / Tot i així cal dir que… / També podríem tenir en compte… / Car en un moment donat … / En conseqüència podem afirmar… / Encara que no ho diguem… / Malgrat tot ens en vam sortir.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *Jaume II de Mallorca edificaria l'actual Palau dels reis de Mallorca, a Perpinyà, per consolidar aquesta ciutat com a capital del seu reialme. Durant el seu mandat tota la cort es traslladà a Perpinyà.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples : *Si Pablo Picasso s'establí a Ceret fou perquè el seu amic Manolo Hugué li ho va proposar / Si passem per l'autopista segur que arribarem abans.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *Se'm fa difícil imaginar tot el que van patir les persones que van passar mesos al camp de concentració d'Argelers: fam, set, fred, calor. Tot això si només parlem de la part física, però i emocionalment? Devien ser moments desesperants, tristos i molt deshumanitzadors.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *Si ballem sardanes sovint en serem experts. / Com més serem, més riurem.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de quatrième, les élèves prennent la parole de façon plus spontanée et fluide. Ils développent leur capacité à répondre de façon appropriée à leurs interlocuteurs, expriment leur opinion et réagissent à un propos. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les échanges avec des interlocuteurs natifs (intervenants extérieurs, correspondants scolaires) sont autant d'activités propices à la prise de parole. À l'écrit, la rédaction de courts textes, les correspondances scolaires, la publication de petits articles sur des blogs ou journaux de classe contribuent à améliorer la maitrise de la langue. Le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, offre une occasion privilégiée pour la médiation, qu'il s'agisse de reformuler des idées ou de s'exprimer dans la langue cible principalement. Dans ce cadre, le bilinguisme dans le milieu environnant ou transfrontalier est une situation favorable à exploiter en classe.

Le bilinguisme dans le milieu environnant ou transfrontalier est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Les élèves peuvent interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Ils peuvent répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de leur interlocuteur pour faire part de leurs sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Ils peuvent engager et clore une conversation de manière adaptée à leur interlocuteur. Ils peuvent identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

B1+

Les élèves peuvent démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer leurs réactions et leur opinion.

Ils peuvent soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Ils peuvent résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Ils peuvent résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Ils peuvent expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Ils peuvent demander à leur interlocuteur de préciser son propos.

Ils peuvent demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peuvent répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet leur soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A1+	B1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *A quina escola vas? / D'on ets? / I a tu, que t'agrada aquest joc? / Per què no escrius? / A quina hora vas a dormir? / On anem ara?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Em sembla millor arribar aviat. / Agafa la llibreta de català. / Ja la tinc. / Agafeu el llibre. / Obriu la llibreta. / Seieu! / Aixequeu-vos! / Esborra la pissarra! / Feu grups de tres!* – **Demander des nouvelles et réagir simplement :** *Com va? / Com et trobes? / Molt bé. / Anar fent, gràcies. / Igualment.* – **Demander** et **exprimer** l'**autorisation** et l'**interdiction** en contexte connu : *No podeu beure aquí. / No es pot beure aquí. / És prohibit menjar aquí. / Puc anar al lavabo? / Puc llençar un paper a la paperera? / Puc demanar…?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord** : *D'acord! / Ben segur! / Bona idea! / Genial! / És clar que sí! / Perfecte! / Cap problema! / Jo també! / Jo tampoc! / Jo no.* *Lamentablement no! / Ho sento, em sap greu, no és possible. / No puc. / No em deixen.* *De cap manera! / Segur que no!*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *M'ho pots repetir sisplau, no ho acabo d'entendre? / La pregunta sis també cal fer-la, oi? / Em pots explicar què cal fer sisplau? / Si comencem treballant en grup no podrem canviar d'idea després, és així?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *T'aconsello que agafis el tren per anar a Barcelona. / Pensi a girar a la dreta després de sortir del metro. / No tingui por de perdre's, és molt fàcil arribar-hi! / D'acord tindré en compte els seus consells. / De fet jo sempre em perdo a Barcelona. / Doneu-me-la!* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Ja ens en podem anar. / Que puc agafar un diccionari? / Has d'obrir l'armari de la dreta. / No gosis parlar quan també ho fa un altre company. / És necessari afegir una imatge al text? / Cal que afegiu una imtage al text. / No vaig poder venir perquè era malalt.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications : *Per què no vols venir? / Perquè no tinc bicicleta, se m'ha espatllat. / No passis ànsia, jo te'n puc deixar una.*

– **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone** : *El cognom és Plana: pe, ela, a…* *El número és: zero, sis, trenta-quatre…* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites : *Què has dit? / Què vols dir? / N'estàs segur? / Que pots parlar més lentament, sisplau? / Que pots explicar la paraula…? / Que pots traduir?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples : *Adiu! / Bon dia! / Fins demà! / Bona nit! / Ho sento! / Perdona! / Gràcies! / Adeu!* *Estimat… / Molts records! / Benvolguda…* – **Informer, prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées : *Espera! / Un moment. / Fes apolit. / Ves amb compte! / Para!* – Utiliser des verbes de **perception :** *Mira! / Escolta! / No ho sents! / Ho veus?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information** : *Aquí, a la pàgina 33! / Mira, allà a la pissarra. / Aquí al cartell. / Mira el peu de foto. / Mira bé el títol del text.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. : *Tinc fred. / Tinc calor. / Tinc mal. / Tinc gana. / Tinc set. / Ajuda'm! / No ho entenc, pots repetir?* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… : *El concert és a dos quarts de vuit al teatre municipal, l'entrada és gratuïta per als joves. Dura dues hores.*	*Per què penses que no ho podràs fer? / Perquè ho he intentat moltes vegades i no me n'he sortit. / Jo de tu ho tornaria a intentar, no se sap mai.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement : *Cal que enregistrem un àudio, ho he entès bé? / Pots tornar a dir l'última paraula? / És que no l'he sentida bé. / De les dues opcions n'hem de triar una, oi? / Com es diu aquesta paraula en català? / Que podries traduir-ho? / No entenc per què cal que ho fem així, m'ho pots tornar a explicar? / No entenc la diferència entre la primera i la segona part. / Jo ho faria d'una altra manera. / Em sembla millor canviar l'estratègia…* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit : *Que vagi bé! / Fins ben aviat! / Adeu-siau! / A reveure! / Mercès! / No hi ha de què. / A disposar. / Me fa plaer. / Perdoni! / Disculpi! / Em sap greu! / Molt de gust! / Tant de gust! / Bon vespre! / Bona vesprada* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens : *Pel que he entès tot és ben fet, oi? / Fins ara hem parlat de … / Com dèiem fa un moment… / Resumint el que heu dit… / Si ho he entès bé… / I després què vau fer?* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts : *Primer. / Després. / A continuació. / Seguidament. / Tot seguit. / Posteriorment. / Finalment. / El més important és…. / El que volia dir és … / Començar la casa per la teulada. / Passar l'arada abans dels bous. / Arribar i moldre.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *El Barça de futbol femení ha guanyat la lliga. Les jugadores, mentre ho celebraven, ballaven i cantaven com si eren embruixades, gairebé totes somreien i algunes ploraven. N'hi havia una que corria amb la senyera a la mà, potser era la que es veia més feliç. Tot i així hi va haver un moment puntual de tristesa, però després de les cares llargues i les expressions tristoies, la joia va reprendre el camí.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *A la cançó "Barcelona i jo", Joan Manuel Serrat ens parla de la ciutat comtal, la seva ciutat. Fa referència a la construcció del barri de l'Eixample i també als dos rius que limiten la ciutat un cap al nord i l'altre cap al sud. En una de les estrofes, apel·lant a la catalanitat, ens parla de les fogueres de Sant Joan i de la sardana.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, à partir du niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ Phonologie

L'alphabet catalan : *a, b, c…*

Les digrammes *ny, ll, l·l.*

La lettre *ç.*

Le système vocalique et consonantique.

L'accentuation des mots.

B1+ Phonologie

Phénomènes d'alternance vocalique : pluriels en -es, terminaisons verbales en a / e atones.

Séquences consonantiques : occlusives, vélaires, fricatives.

La ponctuation.

La voyelle neutre.

Le *o* atone.

Occlusives en fin de mot.

Consonnes en fin de mot : nasales, *-s*, amuïssements *(-nt, -r…)*.

Le *s* dans tous les contextes [s] et [z] ; [ts] et [tz] ; [dz].

Élisions de voyelles.

Sonorisations et assourdissements.

Groupes de consonnes *-cc-, -ct-, -pt-.*

Orthographe de base.

Phonétique syntaxique.

Particularités du catalan septentrional :

- Le *o* tonique fermé se prononce [u] : *bona* [búnə], *quina calor!* [kəlú]
- Prononciation de *res* [rɛ́] ou [rés]
- Prononciation du t épenthétique : *segur* [səɣúrt], *la mar* [márt].
- Prononciation de mots proparoxytons (*esdrúixols*) transformés en mots paroxytons (*plans*) Ex : *gràcies* prononcé [grásis]

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Le sport**

A1+ *Club, equip, femení, masculí, socis, sòcies, aficionat, aficionada, social, esportista, futbol, bàsquet, atletisme, rugbi, partit, pilota, jugar, practicar, comptar, passos, rotllana, espardenyes, enxaneta, tronc, pinya, aixecador, camisa, faixa, casc…*

B1+ *Campió, campiona, Jocs Olímpics, les olimpíades, primer, primera, segon, segona, tercer, tercera, la lliga, classificació, flama olímpica, la USAP, el Barça, la selecció, més que un club, cobla, tamborí, flabiol, dosos, manilles, folre, gralla…*

- **Les repères artistiques**

A1+ *artista, art, pintor, pintora, escultor, escultora, músic, música, cantant, quadre, obra, escultura, colors, novel·la, orquestra, paleta…*

B1+ *Cubisme, fauvisme, tonalitats, abstracte, paisatge, retrat, marina, melodia, poema, estil, avantguardisme, modernisme, mediterraneisme…*

- **L'expression du ressenti**

A1+ *Divertir-se, esperit d'equip, estar en forma, fort, atlètic, guanyar, perdre, extenuant, ser el millor, alegria, decepció, celebrar…*

B1+ *Gaudir, superar-se, assolir objectius, esforçar-se, renunciar, solidaritat, ajudar, col laborar, seny, rauxa, valors, fer pinya…*

- **Le voyage et le voyage scolaire**

A1+ *Viatjar, cotxe, moto, autobús, avió, bicicleta, paisatge, muntanya, plana, corresponsal, tren, turisme, turista, vaixell, viatge, vol, viatge escolar, visita, bitllet, excursió, habitació hotel, oficina de turisme…*

B1+ *Aeroport, agència de viatges, alberg de joventut, allotjament, anada, andana, arribada, cambrer, càmping, creuer, destinació, duana, equipatge, estació, estiuejant, guia, horari, hostessa, informació, maleta, necesser, passaport, plànol, platja, port, preu, recepció, reserva…*

– **La météo**

A1+ *El temps, la temperatura, ploure, fer calor, nevar, vent, pluja, boira, fred, calor, l'impermeable, el paraigua, pujar, baixar…*

B1+: *canvi climàtic, escalfament global, tempesta, arc de Sant Martí, inundació, aiguat, sequera, emergència, previsió…*

– **Les migrations**

A1+ *Migració, exili, exiliat, exiliada, frontera, drets, estranger, estrangera, caminar, patir, ajudar, solidaritat, país…*

B1+ *Asil, persecució, drets humans, guerra, adaptació, conflicte, gueto, hospitalitat, llei, xoc cultural, incomprensió cultural, fronteres invisibles, diversitat, diàleg…*

– **La ville**

A1+ *Ciutat, barri, carrer, plaça, botiga, mercat, semàfor, font, pas de vianants, edifici, casa, hospital, escola, ajuntament, estàtua, poble, parc, jardí…*

B1+ *Regidor, museu, galeria, batlle, eleccions, sostenibilitat, trànsit, metro, tramia, cinema, transport públic, perifèria, serveis públics, comarca…*

– **La protection de l'environnement**

A1+ *El medi ambient, respecte, reduir, reutilitzar, reciclar, energia solar, net, brut, contaminació, contaminar, carril bici…*

B1+ *Energies renovables, sostenibilitat, amenaçar, zona de baixes emissions, ecologia, emergència climàtica, efecte hivernacle…*

– **La science-fiction, la fiction**

A1+ *Superherois, pel·lícula, cinema, teatre, naus espacials, galaxia, poder, astronomia, llengües, marcians, personatge, conte…*

B1+ *Utopia, distopia, literatura, mitologia, llegenda, creences, ciència ficció, herois, ficció, imaginari, imaginació, rondalles…*

– **Le monde scientifique et technique**

A1+ *Ciència, laboratori, experiment, invent, inventar, innovar, crear, creixement, decreixement, orgànic, transport, vacunes, ONG, ecociutadà, inventar, reinventar…*

B1+ *Investigació, genètica, transgènics, nanotecnologies, conquesta espacial, superpoblació, mobilització, carrera armamentística,* robots, clons…

Grammaire A1+ / B1+

Le verbe

– Les verbes réguliers, pronominaux et irréguliers au *present d'indicatiu*
  - *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, riure, ser, tenir, venir, veure, viure, dir-se, portar, esmorzar, dinar, berenar, sopar, voler, llevar-se, treballar, estudiar, comprar, cuinar, passejar, mirar, agradar, trobar-se, ploure, nevar, obrir, tancar*.
  - En compréhension et production : le *present d'indicatiu*, de l'*imperatiu* (*tu, vosaltres*), *estar* + *gerundi*. Verbes modaux (*poder, voler, saber*).

– Tournures impersonnelles
  - *Haver-hi* + groupe nominal (GN).
  - *Caldre* + infinitif.
  - *Valer*.

– Verbe *incoatiu*
  - *Llegir*.

– En catalan septentrional
  - La première personne du *present d'indicatiu* adopte la désinence *-i* (*t'estimi*), là où le catalan central préfère *-o* (*t'estimo*).

– (B1+) Les verbes irréguliers usuels aux temps et modes courants
  - *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, poder, riure, saber, tenir, venir, veure, viure, voler, atreure, jeure, treure, vèncer, encendre, dur*.

– (B1+) Modifications orthographiques du radical selon la désinence verbale
  - *Engegar* : *-g* devant *–a* / *-o*, *-gu* devant *–i* / *-e*.
  - *Teclejar* : *-j* devant *–a* / *-o*, *-g* devant *–i* / *-e*.
  - *Començar* : *–ç* devant *–a* / *–o*, *–c* devant *–i* / *–e*.
  - *Buscar* et *cercar* : *-c* devant *–a* / *-o*, *-qu* devant *–i* / *-e*.

- (B1+) En compréhension et production
  - *Mode indicatiu* : *imperfet*, *perfet* et *passat perifràstic*.
  - Le *present de subjuntiu* comme forme négative de *l'imperatiu* (défense).
  - *Condicional*.
  - *Participi*s irréguliers.
  - L'*imperatiu* et le *present de subjuntiu* de certains verbes irréguliers : *anar, fer, escriure, seure, dur, venir, tenir, saber, ser, admetre, permetre*.
- (B1+) Dérivation verbale : suffixes *-ejar, -itzar, -ificar*.
- (B1+) L'emploi de *ser* et *estar*
  - *Ser* exprime la qualité, la nature du sujet : *És un préssec*.
  - *Ser* et *estar* peuvent exprimer la situation, l'état du sujet : *Aquest préssec és madur / Aquest préssec està madur*.
  - L'emploi systématique de *estar* devant un adjectif ou un participe passé exprimant une situation ou un état accidentel est abusif. En cas de doute, préférer toujours *ser*, plus authentique en catalan : *Aquest préssec és madur*.
  - *Estar / estar-se + gerundi* et *Estar-se* comme équivalent d'habiter *–S'està a Nefiac-* ou de se tenir dans telle attitude *– S'està ajagut*.

Le groupe nominal

- Le genre du nom et de l'adjectif
  - La flexion régulière en genre : *noi / noia; germà / germana, alt / alta; blau / blava…*
  - (B1+) Féminin des noms avec suffixe spécifique : *metge / metgessa, actor / actriu, heroi / heroïna…* / Quelques modifications de l'accent écrit : *avi / àvia, espòs / esposa…*
- Le nombre du nom et de l'adjectif
  - La flexion régulière du nombre : *noi / nois; habitació / habitacions, petit / petits, llis / llisos…*
  - (B1+) Quelques pluriels en –os de mots terminés par –s, certains doublant le –s : *mes / mesos, curs / cursos, compàs / compassos, progrés / progressos*.
  - (B1+) Quelques modifications de l'accent écrit : *interès / interessos, país / països…*
- Les articles
  - L'article défini *el / la* / devant les noms propres et les noms communs les plus usuels.
  - L'article indéfini *un / una*.
  - (B1+) Non élision de l'article défini et personnel féminin devant *i* ou *u* atones : *la història, la universitat, la Isabel…*

Les déterminants possessifs

- Les possessifs de première, seconde et troisième personnes du singulier.
- (B1+) Les formes atones – adjectifs – devant les noms de parenté : *mon, ton, son, ma, ta, sa*.

Les déterminants démonstratifs

- Les démonstratifs de proximité et d'éloignement au singulier et au pluriel :
  - *Aquest / aquesta, aqueix / aqueixa, això, aquell / aquella, allò…*

Les numéraux

- Les cardinaux de 0 à 1000.
- Les ordinaux jusqu'à *des*è.
- (B1+) L'accord et la graphie des cardinaux (emploi des tirets) : *vint-i-quatre, setanta-vuit, set-cents, nou-centes…*

Les mots interrogatifs et exclamatifs

- *Qui, com, què, on, per què, quin / -a / -s / -es, quan, quant / -a / -s / -es…*

(B1+) Les pronoms relatifs

- On (avec un antécédent de lieu uniquement) : *El garatge on tens la bicicleta…*
- Pronoms composés : *El qual / la qual / els quals / les quals*.

Les pronoms personnels

- Les pronoms personnels sujets : *jo, tu, ell / ella / vostè, nosaltres, vosaltres / ells / elles* / vostès.
- Les pronoms personnels compléments atones
  - Formes renforcées *: Em dic…*
  - Formes élidées *: M'estic a…*
  - Formes pleines : *Vols donar-me…*
- (B1+) Valeur du pronom sujet exprimé.
- (B1+) Pronom personnel sujet postposé : *Maleïda idea vaig tenir jo!*
- (B1+) Emploi du pronom complément neutre, *ho*, spécifique au catalan, et comparaison avec le français : *No m'ho esperava*.

- (B1+) Formes usuelles des combinaisons : *Me'l, te'n, s'ho, l'hi, me la, me'ls, me les, m'ho ; te'l, te la, te'ls, te les, t'ho ; se'l, se la, se'ls, se les, s'ho ; ens el, ens la, ens els, ens, les, ens ho ; us el, us la, us els, us les, us ho.*
- (B1+) Système du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites. Exemple : dans la conjugaison d'un verbe pronominal ; proclise de la forme pleine en catalan septentrional (*se demana = es demana*).

(B1+) Le pronom personnel complément tonique

- *Mi* au lieu de *jo* après la plupart des prépositions : *A mi, de mi, amb mi, per mi, en mi, contra mi, sense mi.*

Les prépositions les plus usuelles

- La préposition *de* dans des expressions comme *: Soc de... / Treballo de...*
- La préposition *a* dans des expressions comme : *És a... / Visc a... / Dino al... / A les...*
- La préposition *en* devant un indéfini dans des expressions comme *: Treballo en un...*
- La préposition *amb* dans des expressions comme *: Passejo amb cotxe. / Dino amb...*
- Les locutions prépositives *: davant (de) / darrere (de) / al costat (de) / a la dreta (de) / a l'esquerra (de) / entre / a prop (de) a dalt (de) / a baix (de) / lluny (de)...*
- (B1+) Utilisation de *per* (cause) / *per a* (but).

Les adverbes

- Les adverbes de lieu, temps, manière les plus usuels
  - Les adverbes temporels : *avui / ahir / abans-d'ahir / demà / demà passat / ara.*
  - Les adverbes de manière : *bé / malament.*
  - Les adverbes de quantité : *molt / poc / gaire / gens.*
  - Les adverbes affirmatifs et négatifs : *sí / no / també / tampoc.*
  - Les adverbes d'ordre : *abans / després / primer / finalment.*
  - Les adverbes de lieu : *aquí / allà.*
  - Les adverbes de fréquence : *sempre / sovint / mai...*
- (B1+) Distributifs : *Ni / no sols / sinó que / també / o / sia.*
- (B1+) Expression de la négation en catalan septentrional : *Quan dic que vindré pas, és que puc pas.*
- (B1+) Adversatifs : *En canvi / nogensmenys / no obstant això / però / sinó / tot i això / tanmateix / ara bé / al contrari.*
- (B1+) Conclusifs : *Doncs / per tant / en conseqüència / així / efectivament.*
- (B1+) De continuité ou succession : *A més / ni tan sols / com també.*
- (B1+) Causals : *Car / ja que / perquè.*

(B1+) Conjonctions de subordination

- Causale : *ja que, perquè.*
- Temporelle : *Abans que / alhora que / fins que / quan.*
- Conditionnelle : *A condició que / llevat que / posat que.*
- De concession : *Encara que / per bé que / tot i què.*
- De but : *A fi que / per tal que.*

La dérivation

- Les suffixes d'origine : *-à / -ana, ès / -esa et -í / -ina: gambià-gambiana; xinès-xinesa; marroquí-marroquina...*
- (B1+) Superlatif : *-íssim.*
- (B1+) Qualités ou états : *-or, -esa, -ia, -tat, -(e)dat, -(it)ud, -ció.*
- (B1+) Action ou effet d'une action : *-ment, -ció, -ança, -or, -atge.*
- (B1+) Tendances, doctrines ou idéologies : *-isme, -ista.*

La phrase

- La phrase simple : La phrase déclarative, interrogative, impérative ; affirmative ou négative, exclamative.
- (B1+) La phrase elliptique : *Tu sempre estudiar.*
- (B1+) La phrase complexe :
  - La subordonnée relative
    - Introduite par le pronom composé *el qual, de la qual, a les quals...*
    - Relative sans antécédent : *Qui no té seny no* té *fred.*
  - La subordonnée conjonctive complétive
    - Au *present de subjuntiu* (dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre, de souhait) : *Aconsegueixes que et diguin.*
    - Concordance des temps dans la subordonnée complétive.
    - Passage du dialogue (paroles telles qu'elles ont été effectivement prononcées) à des paroles rapportées indirectement (style indirect) : *Han declarat a l'informatiu que una tramuntana molt forta hauria de bufar a la plana del Rosselló* (conjonctive d'objet) / *Se demanen si la tramuntana bufarà a la plana del Rosselló* (interrogative indirecte).
  - La subordonnée circonstancielle de condition, introduite par *si* (verbe au *present d'indicatiu* suivi de *futur*).

- (B1+) Les constructions idiomatiques à valeur affective: Différencier *agradar* et *estimar*; analyse comparative des formes françaises et catalanes.
- (B1+) Construction et accord d'autres verbes usuels : *recar, fer goig, fer mal, fer por, fer nosa, fer ànsia (Els fa ànsia anar al metge), tocar (Li toca a la Laura de jugar), pertocar, plaure, caure (Li hem caigut bé al director), escaure (M'ha escaigut de demanar primer), saber greu (Et sabrà greu si no t'esperem?), venir de gust (Us ve de gust anar a la fira?)*
- (B1+) Le sujet indéfini
  - Emploi de la troisième personne du singulier à la forme pronominale **:** *Aquí, es venen patates.*
  - Troisième personne du pluriel : *Diuen que aquesta casa és per vendre.*
- (B1+) Expression particulière de la notion de possession : verbe pronominal et nom précédé de déterminant défini : *es posa l'abric.*
- (B1+) Enclise et proclise des pronoms compléments.
  - Enclise obligatoire à l'*imperatiu*, recommandée à l'*infinitiu* et au *gerundi* (malgré les particularités du catalan septentrional).
  - Emploi des formes pleines ou réduites des pronoms compléments enclitiques (le catalan septentrional n'emploie, en enclise à l'impératif, que les formes pleines qui deviennent toniques).
  - Usage prioritaire de la proclise dans les périphrases verbales terminées par un *infinitiu* ou un *gerundi : el vol portar, ho estàs canviant.*

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
3e	A2	B2

En LVB, parcours facultatif ou bilingue, les élèves de troisième poursuivent leurs apprentissages en vue de faire valoir leurs acquis en langue et culture catalanes de façon plurielle et originale, dans le cadre des parcours éducatifs, de la validation du Socle commun de compétences, de connaissances et de culture et des épreuves du diplôme national du brevet.

Pour les élèves des cursus bilingues, les objectifs de formation (B2) sont supérieurs au niveau de très bonne maitrise (A2) attendu pour le bilan de fin de cycle au titre de la LVB (niveau le plus élevé considéré pour les langues vivantes régionales).

Pour tous les élèves, au-delà de l'évaluation certificative, l'enseignement du catalan en cycle 4, particulièrement en troisième, s'inscrit dans la perspective d'une progression capitalisable dans la poursuite d'étude au lycée, en voie générale et technologique ou en voie professionnelle. En enseignement bilingue, les activités déployées dans le cadre d'une scolarité avec au moins deux référents linguistiques et culturels permettent aux élèves de valoriser leurs compétences spécifiques, en particulier lors de l'épreuve bilingue d'histoire-géographie et dans toutes les disciplines, notamment scientifiques, car les apprentissages dans deux langues favorisent la flexibilité cognitive et la capacité d'abstraction.

Pour tous les élèves, les activités langagières menées autour de projets favorisant l'autonomie linguistique et la consolidation de la réflexion personnelle sont un gage d'ouverture plurilingue et interculturelle capitalisables au lycée.

Les repères culturels ci-après sont communs aux élèves suivant la LVB, un enseignement facultatif de langue vivante ou étant en enseignement bilingue, cependant l'ambition linguistique des objets d'étude est adaptée au niveau de compétence de chacun. Les activités langagières et les outils linguistiques présentés à la suite sont spécifiques au niveau du CECRL visé dans chaque modalité d'enseignement.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

La lyrique courtoise médiévale, incarnée aussi par les troubadours du Roussillon aux XIIe et XIIIe siècles, transcende l'individu pour toucher à l'universel à l'orée du XVe siècle, dans une langue poétique alors pleinement catalane. Aujourd'hui, cette interaction profonde entre le moi et l'autre s'exprime aussi par l'amitié, la solidarité, la confiance en l'autre au-delà des différences, fondements de la tradition vivante des *castells* qui valorisent diversité et inclusion.

Objets d'étude possibles

- L'autre à travers la poésie des troubadours
- L'autre à travers la poésie de la Renaissance
- L'autre à travers la poésie et la chanson contemporaines
- L'acceptation de la différence

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Le monde professionnel en Catalogne a évolué au fil des siècles, passant d'une économie agraire et artisanale à une société industrielle, puis à une économie de services avec une prégnance particulière du tourisme. Les confréries médiévales, telles que les *gremis* tout comme, aujourd'hui, le télétravail et l'émergence des influenceurs en catalan, reflètent les changements dans la nature et la structure du travail dans l'espace catalan transfrontalier.

Objets d'étude possibles

- La vie économique de la ville médiévale
- La révolution industrielle
- L'espace économique transfrontalier

Axe 3. Voyages et migrations

L'identité catalane s'est construite depuis le berceau pyrénéen par la rencontre et l'échange, dans un premier temps, avec les autres populations méditerranéennes. Les apports de l'extérieur et à l'extérieur ont été constants tant d'un point de vue humain qu'économique ou culturel. Barcelone, aujourd'hui ville-monde, et l'espace catalan, parfois terre d'émigration, le plus souvent lieu d'immigration, se sont toujours enrichis de leur ouverture au monde et de leur rôle d'interface des civilisations.

Objets d'étude possibles

- Les expéditions médiévales
- Les migrations à travers le temps
- Les échanges internationaux actuels
- Les flux migratoires actuels

Axe 4. Langages et médias

Sur la toile, sur les réseaux sociaux, le catalan est très présent grâce en particulier aux initiatives individuelles encouragées par des campagnes institutionnelles en Catalogne, avec le slogan « *A la xarxa, peta-ho en català* ». Plusieurs chaines de télévision publiques en langue catalane proposent, en Espagne et en Andorre, des contenus pour la jeunesse, notamment à partir de leurs plateformes numériques. Autant de leviers contemporains pour encourager l'usage de la langue catalane chez les plus jeunes.

Objets d'étude possibles

- Les médias audiovisuels
- Les réseaux sociaux
- Les interfaces et les applications numériques

Axe 5. Formes de l'engagement

Le peuple catalan, *la gent*, à travers l'histoire, s'est maintes fois fédéré autour d'engagements dans la société. La solidarité, l'entraide, la coopération ont souvent suppléé les institutions. Les causes communes ont concerné d'abord des problématiques sociales, ensuite s'y sont adjointes les revendications sociétales, environnementales ainsi que, sans cesse, l'affirmation d'une particularité culturelle toujours inclusive. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- L'engagement social
- L'engagement sociétal
- L'engagement pour la planète

Axe 6. Les variations de la langue catalane : unité et diversité

Le catalan est une langue unitaire du fait de son berceau historique géographiquement réduit, au nord de la Catalogne actuelle, qui formait un triangle avec, à l'ouest le *Pallars*, à l'est le Roussillon, et Barcelone au sud. Ensuite, la langue s'est exportée sur des centaines de kilomètres au sud et par-delà la mer : sud de la Catalogne, iles Baléares, Valence, l'Alguer en Sardaigne. Mais c'est aussi une langue cultivant ses variantes régionales qui n'entravent jamais l'intercompréhension spontanée, malgré l'éclatement politique et administratif de son espace naturel depuis l'époque moderne. En effet, les deux grands ensembles dialectaux, *català oriental*, *català occidental*, s'inscrivent dans un partage territorial est-ouest, alors que les démarcations politico-administratives s'organisent selon une division nord-sud. Depuis 1913, le catalan bénéficie d'une norme orthographique suffisamment inclusive et efficace pour qu'elle soit parvenue à faire l'unanimité.

Objets d'étude possibles

- Le catalan oriental et le catalan occidental
- Le catalan septentrional
- Les catalans insulaires

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

C'est en classe de troisième que l'écart est le plus significatif entre les compétences attendues pour les élèves en LVB ou enseignement facultatif (A2) et pour ceux en cursus bilingue (B2). Les supports pour l'entrainement à la compréhension orale et écrite seront donc proposés en conséquence : courts, simples et explicites pour le niveau A2 ; suffisamment longs pour porter l'implicite ou l'argumentation, sur des problématiques et avec des formes diversifiées, pour le niveau B2.

À ce stade des parcours, la maturité intellectuelle aidant, le profil des élèves se révèle, certains manifestant une aisance à l'oral, d'autres à l'écrit, chacun commençant à définir ses propres stratégies et ses centres d'intérêt. Faire travailler les élèves par binômes ou en groupes modulables afin qu'ils mutualisent entre pairs leurs stratégies de compréhension est un invariant pédagogique bien installé en classe de troisième. La compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture en vue de confronter, selon les niveaux visés, des comptes rendus ou des interprétations sous des formes variées. Comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- la réorganisation d'informations ;
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Les élèves peuvent comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; ils peuvent suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, les élèves peuvent comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidés, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Ils peuvent comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Ils peuvent lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages…) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations…) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif…). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture.

	– **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer **des marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…)

Expression orale et écrite

En classe de troisième, les attentes en expression orale ou écrite en LVB ou en enseignement facultatif (A2) concernent des tâches simples et courtes relevant souvent de la description, alors que l'enseignement bilingue (B2) mobilise des compétences permettant de développer un point de vue.

Pour tous les élèves, les activités de production, résultant d'activités préalables de compréhension et de transposition, donnent du sens à l'apprentissage. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. C'est donc de la variété et de la pertinence des tâches d'expression en accord avec le projet actionnel que dépend principalement l'adhésion des élèves et la réussite de la séquence ou de la séance. En fin de cycle 4, alors que la lassitude peut gagner chez certains élèves, cette considération est essentielle.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2
Les élèves peuvent décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de leurs projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Ils peuvent dire ce qu'ils aiment ou n'aiment pas faire, ou donner leurs impressions et leur opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Ils peuvent écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.
B2
Les élèves peuvent développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec leur domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à leur public. Ils peuvent dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences les touchent personnellement. Ils peuvent développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio…) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** es registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :

  El meu pare es diu Josep i és mecànic. Té un taller que va obrir l'any 2005 i ara hi treballa cada dia, és a prop de casa, al final del carrer.

- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :

  Hola! Bon dia! La Laia i la Laura són les millors amigues del meu germà. Tots tres tenen catorze anys. Mon germà es diu Oriol. Els tres sempre van junts, aquí al poble o quan van a la vila, a Perpinyà. La Marina és una cosina, que s'està a Elna.

- **Raconter** en relatant brièvement et de manière **élémentaire** un évènement, des activités passées et des expériences personnelles :

  Amb la meva amiga Marta, vam assistir a una manifestació contra el racisme al centre de la ciutat. Hi havia una gran multitud, plena de pancartes i crits de justícia. La gent estava unida i es respirava una atmosfera de solidaritat i determinació.

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée :

  Vaig anar a Llívia, el meu pare ens volia ensenyar la farmàcia més antiga d'Europa, al centre històric del poble. No m'interessava massa però vaig fer fotos de molts indrets a dreta i a esquerra / a pertot arreu. Al meu perfil d'Instagram, avui he canviat la foto de perfil amb les muntanyes al fons.

- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents :

  El teu aniversari és la setmana entrant, oi? / On aneu dissabte al matí? / El dijous és mercat a Figueres. / Els partits es fan els caps de setmana.

- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers :

  El matí, prefereixo llegir el diari. / M'agrada força escoltar la ràdio. / A en Marc, no gaire. / No m'agrada gens veure la televisió. / Això és molt informatiu! / És bastant interessant aquest podcast.

- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non :

  M'agrada força viatjar amb bicicleta. / Aquest tramvia és bastant eficient. / A ella, no li agrada gaire. / Prefereixo el tren perquè és còmode. / Al meu pare, conduir en hora punta no li agrada gens. / És molt ràpid, això!

- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques** :

  Primer vam arribar a l'hotel, després vam dutxar-nos i finalment vam descansar. / Al final, hem visitat tots els museus amb el mateix guia. / Malgrat el vent, no va fer fred. / Aleshores, en Joan es va enfadar perquè abans de sopar volia anar a la platja.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements :

  Era tan ximpleta que li van demanar que sortís de la sala. Ofesa, amb el seu vestit d'estiu i les sandàlies argentades, se'n va anar cap a casa. / Al costat de l'església de Sant Sebastià, hi va haver unes arqueòlogues que van fer unes excavacions i van trobar les restes d'un guerrer amb un cavall.

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de… :

  Simona Pons i Trainier, coneguda literàriament com a Simona Gay, nasqué el 1898 a Illa, municipi de la comarca del Rosselló. Fou la quarta filla del doctor Simon Pons i d'Antoinette Trainier i germana petita del poeta Josep Sebastià Pons. Entrada la segona dècada del segle XX, Simona Gay començà a escriure i a col·laborar a les revistes locals. Amb el suport del seu germà Josep Sebastià, el 1927 participà als Jocs Florals de la Ginesta d'Or de Perpinyà en els quals fou premiada per "Adeu a Illa" i "Nineta meva".

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores…) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

  Vam anar a visitar la SPA de Perpinyà, tots els companys de classe. Va ser una experiència tan rica, tan autèntica, extraordinària. Ens mostraren les instal·lacions, els animals en adopció, els patis, el cor de l'associació.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

  Si mires amunt, veuràs la torre de l'homenatge, al fons es pot apercebre la muralla i si fas un tomb de noranta graus podràs admirar el pati central. Recorda que per arribar-hi has de creuar la frontera, millor si la creues per Prats de Molló i baixes fins a Ceret per agafar l'autopista.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Quan ens haurem dutxat sortirem a sopar. / Després d'haver escrit l'article el corregirem? / Mentre sopaven s'anaven explicant anècdotes dels seus viatges.

- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) :

  Quan enyoro la meva terra, escolto País Petit. Potser no ho hauria de fer perquè se'm fa una nus a la gola i estic encara més melancòlica, però alhora emocionada. És una sensació de melangia que, de tant en tant, m'agrada. És que estic malalta d'amor pel meu país.

- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes :

  Benvolguts assistents abans de presentar-vos el nou projecte, voldria, en primer lloc, agrair-vos el suport que m'esteu donant amb la vostra presència. / Cal tenir en compte que la diversitat de les situacions viscudes fa força difícil fer-ne un llistat exhaustiu. Malgrat això, ens

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées : *Vull una reunió amb el cap de departament, sisplau. / (Ell) vol completar el projecte. / Demà vaig a treballar.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée : *Potser sí que m'estima. / Si creus que ho has de fer, fes-ho. / Demà, no se sap si es declararà. / Creus que li agradaré? / Jo dic que no.*	*proposem exposar les raons que motiven els migrants que fugen del seu país.* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *Amb tots els pastissos que vendrem, segur que podrem finançar el nostre viatge. Estic convençut que aquest viatge serà molt enriquidor. Anirem a visitar la Sagrada Família i tots els museus de Barcelona. Farem un munt de fotos, i després les ensenyarem als pares el dia de portes obertes.* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *Si em prohibissin estudiar me n'aniria a un altre país per poder-ho fer.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Com més assagi una colla castellera, més confiança tindrà en els seus castells. / Com menys treballis ara, més esforços hauràs de fer després per compensar el teu retard.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de troisième, qu'il s'agisse d'échanges brefs pour le cursus LVB ou facultatif (A2) ou d'interactions proches de celles entre locuteurs natifs pour les classes bilingues (B2), les élèves sont encouragés à interagir en classe dans des situations de communication authentiques s'inscrivant autant que possible dans les tâches complexes d'un projet actionnel.

Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à l'interaction et à la médiation qui, au-delà de sa dimension linguistique, implique nécessairement une forme de décentrement, d'ouverture d'esprit et d'empathie par rapport à l'autre. Dans ce cadre, le bilinguisme dans le milieu environnant ou transfrontalier est une situation favorable à exploiter en classe.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Les élèves peuvent communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers. Ils peuvent participer à des échanges de type social très courts mais leur capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut leur apporter, mais sont rarement capables de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation. Ils peuvent reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème. Ils peuvent transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B2

Les élèves peuvent exposer leurs idées et leurs opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Ils peuvent conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Ils peuvent (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Ils peuvent comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Ils peuvent organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Ils peuvent aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de leur propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2	B2
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs : *Com es diuen els personatges? / Quan va passar l'escena? / Què mengen per sopar?* – Donner **des conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir : *Dibuixarem la maleta aquí. / Vine al nostre grup, treballarem millor. / Podràs venir a la sortida? / I tant que sí, en tinc moltes ganes.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la** permission, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux : *Algú em pot ajudar? / Cal canviar de color? / No lliuris el treball sense revisar-lo.* – Faire part **simplement** de son **accord** ou de son **désaccord** : *Hi estic d'acord. / No hi estic d'acord.* – **Donner et demander de l'aide de manière simple et** directe (répéter, préciser, clarifier, traduire) : *Podeu repetir sisplau? / Explica-m'ho un altre cop.* – Utiliser les **principales formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit : *Adiu! / Ep! / Bona nit! / Adeu! / Que vagi bé! / Records!* – **Relancer** par des questions simples non développées : *N'estàs segura? / Vols dir?* – Utiliser toute la **gamme** des verbes de perception. – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information** : *Trobaràs les informacions demanades a l'últim paràgraf del document. / Cerca al web del col·legi i trobaràs la informació sobre la sortida.* – Exprimer des sentiments et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. – **Transmettre les** informations **pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… : *El Memorial del camp de Ribesaltes obre les portes a les deu i l'entrada costa deu euros.*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *El que vols dir és que t'ha agradat més el primer vídeo que el segon? / Això és el que volies dir? / No he entès bé per què has parlat d'un pastís. M'ho pots tornar a explicar?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Mira, aquí pots deixar espai per escriure el títol. / Em pots deixar el teu retolador verd, sisplau?* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** : *Puc anar a ajudar el meu company. / No podem escriure res en aquell full. / Cal tornar a escoltar l'àudio. / Ens hem d'enregistrar i després tornar-nos a escoltar.* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *A mi em sembla que el missatge del text no és gaire clar, tu què en penses, com el podríem millorar? / No vull que posem aquesta il·lustració, què et sembla si en cerquem una altra?* – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions : *Entenc el que has volgut dir però crec que caldria donar exemples. / Em pots explicar per què has triat aquesta cançó?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit : *Perdona però em sembla que em toca parlar a mi? / Vols dir? / N'estic convençut. / Si no et fa res m'agradaria fer un comentari. / T'agraeixo l'interès.* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:** *En Juli ens ha explicat com havia imaginat el projecte, i proposava de fer un cartell en forma d'arbre genealògic per mostrar la relació que tenim cadascú amb la llengua catalana. Em sembla que és una idea força interessant i amb la Lili hem volgut fer aportacions per tirar endavant el projecte. Ella pensa que podem representar cada alumne*

	amb un color diferent, i jo crec que si hi afegim fotos nostres el cartell serà més divertit. Què us sembla? – Utiliser une large gamme de termes permettant d'**expliciter un processus complexe en le décomposant** en une série d'étapes plus simples : *Hem decidit fer una publicació a les xarxes socials per fer campanya de prevenció per evitar les agressions sexistes. Començarem fent una pluja d'idees, després la Mireia les endreçarà. En Jordi buscarà imatges adients, nosaltres començarem a redactar i finalment en farem una revisió conjunta.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Què vas pensar de l'exposició? Estic decebut perquè no hi vaig poder anar: ja s'havien exhaurit les entrades per aquell dia. Oh, quina llàstima! Sí, però potser que si em llevo ben d'hora demà al matí aconseguiré visitar-la. En tinc moltes ganes!* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *Aquí llegim que al Memorial de Ribesaltes hi podem veure exposicions temporals, a més de l'exposició permanent. L'entrada és gratuïta per als menors d edat.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, à partir du niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2 phonologie
Le système vocalique.
Le système consonantique.
L'accent des mots.
La diction et le rythme de la phrase en catalan.
Les digrammes.
Liaisons et élisions.
Amuïssements : consonnes et groupes consonantiques en fin de mot.
Sonorisation et assourdissement.
Intonations et langage non verbal.
B2 phonologie
La prononciation adoptée est celle du catalan oriental avec une attention particulière à la modalité septentrionale, sans exclure les autres variantes dont peuvent être porteurs les élèves.
Prononciation et orthographe
Distinction entre prononciation et graphie.
Digrammes : concept et séparation.

Voyelles

La syllabe : concept, distinction entre syllabes accentuées et atones et séparation des syllabes.

Prononciation et orthographe des *a* et *e* atones : mots qui ont le même radical, genre et nombre du nom, morphologie verbale.

Prononciation et orthographe des *o* et *u* atones : mots qui ont le même radical, genre et nombre du nom, morphologie verbale.

Prononciation de l'ouverture vocalique du *e* et du *o*.

Accentuation : règles d'accentuation, l'accent.

Combinaison de voyelles : diphtongues et hiatus : concept et prononciation correcte ; liaisons : élisions marquées graphiquement et non marquées.

Tréma : prononciation correcte, le tréma dans les groupes gu et qu et le tréma sur *i* et *u* toniques.

Orthographe des *a* et *e* atones : mots de vocabulaire de base sans repères clairs : *enyorança, assemblea, monestir, vernís, assassí, avaria, treball, ambaixador, Empordà* ; mots se terminant par *-a, -ma, -arca, -ista, -cida, -ta* ; les verbes à double racine : *treure / traure, néixer / nàixer, jeure / jaure* et le verbe *fer*.

Orthographe des *o* et *u* atones : mots de vocabulaire de base sans repères clairs : *capítol, Joan, bufetada, muntanya, joventut, rètol, títol, suportar ;* verbes qui présentent des alternances sur leur radical : *collir, cosir, sortir, tossir i escopir* ; verbes *poder* et *voler* aux formes indicatives, au conditionnel et aux modes impersonnels.

Tréma : le tréma dans les formes verbales.

Consonnes

Orthographe du *b* / *v* : *imperfet d'indicatiu* en *–ava* ; alternances *u* / *v* et *p* / b.

Prononciation et orthographe des fricatives alvéolaires : fricative alvéolaire voisée (ou sonore) [z] et graphèmes qui la représentent ; fricative alvéolaire sourde [s] et graphèmes qui la représentent.

Prononciation et orthographe des vibrantes : prononciation et distinction entre le *r* battu et le *rr* roulé : amuïssement et orthographe.

Prononciation et orthographe des occlusives : prononciation sourde ou voisée selon la position.

Règles générales d'orthographe des occlusives : à la fin d'un mot, terminaisons du présent de l'indicatif en *-p*, *-t* et *-c*, gérondifs en *-t*, terminaisons en *-etud, -itud, -itut* et groupes *ab-, ob-, sub* - et *non-*.

Prononciation des nasales.

Orthographe des nasales : *m* avant *m*, *p* et *b*, *n* avant *v*, le digramme *ny* et nasales avant *-f*.

Prononciation des palatales : sourdes ou voisées.

Orthographe des palatales : la fricative palatale [ʒ] et les graphèmes g et j, la fricative palatale [ʃ] et les graphèmes *x* et *ix*, les affriquées : les graphèmes *tx, ig, tg* et *tj,* les groupes *-jecc* et *-ject* (*injecció, objecció, projecte, subjecte*).

Prononciation des latérales.

Orthographe des latérales : les groupes *al·l-, col·l-, il·l-, -el·la, - il·la.*

Le *h* en position initiale et intercalaire.

Conventions graphiques

Abréviations les plus fréquemment utilisées (*Sr., Sra, c., c / , num.*…).

Particularités du catalan septentrional :

Fermeture de la voyelle tonique [ó] en [ú] : *broma* [brúmə], *roja* [rúʒə].

Le son final [ʃ] se réduit à [j] : *peix* [péj], *mateix* [mətéj], *aqueix* [əkéj].

Prononciation d'*estiu* [istiw].

Transformation des mots proparoxytons en mots paroxytons, essentiellement par amuïssement du *-a* dans le *-ia* final : *experiència* [əkspəriénsi].

Pluriels sans nasale finale : *catalans* prononcés [kətəlás].

Un accent tonique secondaire tombe sur le pronom enclitique du verbe à l'impératif : *animeu-vos* [əniméwbús].

Aphérèse du *a-* : *avellana / vellana*, *amarganta / marganta*.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les sentiments**

A2 *Amor, amistat, afecte, alegria, tristesa, passió, tendresa, comprensió, confiança, respecte, suport, felicitat, enamorament, complicitat, nostàlgia, devoció, empatia, simpatia, serenitat, enamorar-se, coratge, afinitat, compromís, lleialtat…*

B2 L'amour des troubadours : *Aimada, galant, trobador, joglar, cortesia, preu, dama, cavaller, cantar, follia, sirventès, pastorel·la, tençó, maldit, plany…*

– **Culture et traditions**

A2 *Sardana, castells, diada, correfoc, ball de bastons, Sant Jordi, gegants, gralles, festa major, romeria, calçotada, cargolada / caragolada, trabucaires, pessebre, caganer, caramelles, senyera, festa, llumeneres, Patum, flabiol, diables, escudella, ollada, xatonada…*

– **B2** *Casteller, esbart, foment, trabuc, bastoner, trabucaire, sardanista, romeria, matraques, cantaires, tro, llumineta, folklore, antropologia, patrimoni, tradició, oralitat, etnografia, ritual, iconografia, arquetip, rondallaire, sincretisme, litúrgia, simposi…*

– **Le monde du travail**

A2 *Treball, oficina, empresa, contracte, sou, jornada, horari, vacances, reunió, equip, empleat, patró, salari, entrevista, promoció, escriptor, client, projecte, gerent, càrrec, funció, despatx, productivitat, formació, supervisió…*

B2 Les vieux métiers et l'industrialisation : *Segador, traginer, moliner, carboner, fanal, traginer, femer, fuster, cisteller, manyà, talabarder, esparter, teixidor, espardenyer, carreter, telers, vapor, maquinista, obrer, fàbrica, filatura, cardadora, llançadora, fus, urdidor, trenat, espolí, selfactina, aprest, ordit, trama, calandra, capçalera, bobinadora…*

– **Voyages**

A2 *Viatge, turista, maleta, avió, tren, passaport, hotel, reserva, aeroport, guia, mapa, bitllet, excursió, turisme, autobús, destinació, duana, escala, allotjament, turista, creuer, ruta, visita, itinerari, motxilla, frontera…*

B2 *Caravel·la, galera, albergueria, pelegrí, camí de Sant Jaume, mesó, diligència, carruatge, globus, transbordador, locomotora, vagó, transatlàntic, Tren groc, tramvia, vapor, ferroviari, estació, ferrocarril, submarí, aeroplà, telègraf, cabotatge, exploració…*

– **Les médias**

A2 *Premsa, diari, revista, notícia, periodista, televisió, ràdio, programa, entrevista, article, reportatge, editor, redactor, corresponsal, titular, audiència, anunci, mitjà, informació, comunicat, columna, publicació, mitjans, enquesta, emissora…*

B2 *Emissió, transmissió, àudio en línia, etiqueta, influenciador, bitàcola, optimització de cercadors, algorisme, vídeo en línia, xarxa social, imatge viral, mem, avatar, jugador, esports electrònics, micropagament, intel·ligència artificial, realitat virtual, servidor, criptomoneda, plataforma, aplicació, interfície, motor de joc, programari, desenvolupador, codi…*

– **L'engagement**

A2 *Solidaritat, justícia, igualtat, ajuda, suport, voluntariat, manifestació, protesta, drets, comunitat, cooperació, canvi, acció, participació, consciència, poble, llibertat, respecte, pau, unió, esperança, lluita, educació, equitat, servei…*

B2 *Activisme, mobilització, reivindicació, redistribució, sostenibilitat, empoderament, interseccionalitat, agència, resistència, hegemonia, emancipació, associacionisme, subsistència, altruisme, sinergia, filantropia, autogestió, consciència crítica, sociopolític, transformació, autodefensa, cooperativisme, integració, incidència, política pública…*

– **Les révoltes et mouvements de protestation**

B2 *Nyerros i Cadells, Guerra dels Segadors, Corpus de Sang, Furs, Revolta dels Remences, Guerres carlines, Setmana tràgica, Unió de Pagesos, vaga de la Canadenca, revolta dels vinyaters del 1907 col·lectivització de fàbriques, Guerra Civil Espanyola, anarcosindicalisme, ateneus, maquis, boicot dels tramvies del 1951, Diada de l'Onze de Setembre, procés d'independència, presos polítics…*

– **Lexique du catalan septentrional**

B2 *Espiar, punyet, belleu, sus, qualque, trapar, xicolata, mainatge, pallago, votura, gitar, palatreco, robaire, veire…*

Grammaire A2 / B2

Le verbe

– Les verbes irréguliers les plus usuels aux temps et modes les plus courants
  - *Córrer conèixer, omplir, tossir, seure, vestir-se, despullar-se, rentar-se, pentinar-se, dutxar-se, aixecar-se, banyar-se, semblar, quedar-se, posar-se, tornar-se…*
  - En compréhension et production : *Mode indicatiu present, passat perifràstic, imperfet i futur ; mode imperatiu.*

– Reconnaitre les verbes vélarisés
  - *Creure, crec, cregui, cregut…*

– Reconnaitre les verbes *incoatius*
  - *Seguir, segueixes, segueixis, segueix!*

– Le *perfet d'indicatiu* et le *passat perifràstic d'indicatiu*
  - Auxiliaire *haver* et morphologie de *anar* en tant qu'auxiliaire.
  - Emploi contrastif de ces deux temps avec des indicateurs temporels précis : *ahir vam anar al cinema, aqueixa setmana ha passat de pressa / recte…*

– (B2) Particularités du catalan septentrional
  - 1re personne de *ser* au *present d'indicatiu*
    - *som* (étymologie latine) prononcée [sún].

- Par assimilation au *present d'indicatiu*, la première personne de *l'imperfet d'indicatiu* et du *condicional d'indicatiu* prend, à l'oral, la désinence *–i* (oralité)
  - *jo cantavi* pour *jo cantava*, *jo cantariï* pour *jo cantaria*.
- Utilisation de *l'imperfet de subjuntiu* en concurrence avec *l'imperfet d'indicatiu* dans une phrase conditionnelle (condition irréelle dans le présent) : *Si tingués / Si tenia*.
- Utilisation traditionnelle de l'auxiliaire *ser* au *perfet* (oralité).

Le groupe nominal

- Le genre du nom et de l'adjectif
  - Le féminin en *–a, -na, -e / -a* : *senyor / senyora, cosí / cosina, alumne / alumna, bo / bona, altre / altra*.
  - Les masculins et féminins à radicaux différents : *oncle / tia*.
  - Quelques modifications orthographiques des finales : *blau / blava, nebot / neboda*.
  - Quelques invariables : *un / una cantant jove…*
  - (B2) Cas spéciaux : *abat / abadessa, advocat / - ada / -essa, alcalde / -essa, perdiu / perdigot, orfe / òrfena, amargant, elegant, pobre / -a, comú / -una, ferm / -a, covard / -a*.
  - (B2) Changement *-leg* par *-loga* : *anàleg / anàloga, filòleg / filòloga…*
  - (B2) Signifiant différent selon le genre : *el son / la son, el llum / la llum…*
  - (B2) Lexèmes différents : *cavall / egua-euga, boc / cabra…*
- Le nombre du nom et de l'adjectif
  - Le pluriel en –s, -ns, -es : *nin / nins, germà / germans, rodó / rodons, casa / cases, una / unes*.
  - Quelques modifications orthographiques des féminins pluriels : *taronja – taronges / dolça – dolces / manyaga - manyagues*.
  - Quelques pluriels en –os : *text / textos, baix / baixos*.
  - Quelques noms invariables : *temps / dilluns / fons…*
  - (B2) Adjectifs finissant par *-aç, -iç i -oç* : *audaç / audaços / audaces…*
- Les articles
  - Principaux cas de contraction de l'article défini et personnel : *al col·legi / del text / pel carrer / als col·legis / dels textos / pels carrers / ho cal dir al Felip / cal metge / can Pep*.
  - Expression du partitif : *vull pa*.
  - *En, n' / na* articles définis devant des noms propres : formes archaïsantes, sauf en catalan insulaire.

Les déterminants possessifs

- Les formes toniques
  - *El meu | la meva | la meua*
  - Catalan septentrional et méridional en particulier : *els seus / les seves / les seues / llur / llurs*.

Les déterminants démonstratifs

- Les déterminats quantitatifs les plus usuels :
  - *Molt | molta | molts | moltes*, *poc | poca | pocs | poques*, *més | menys*, *massa | prou*, *força | gaire*.

Les numéraux

- Les cardinaux
  - Au-delà de 100.
  - Partitifs : *mig, quart, terç*

Pronoms indéfinis adverbiaux

- *Un*, *una*, *tothom*, *tot*, *tots*, *algú*, *alguns*, *ningú*, *res*, *l'un… l'altre*, *qualsevol*
- Pronoms personnels *en, hi*.

Les pronoms relatifs

- *Que* : *L'home que ha vingut…. L'any que es va casar…*
- (B2) Précédés de préposition : *amb qui, a qui, de què, del qual, de la qual, amb els quals….*
- (B2) Le pronom relatif personnel *qui* : *Campi qui pugui!*

Les pronoms personnels

- Les pronoms personnels sujets
  - *vós | vostès*.
- Les pronoms personnels compléments atones
  - Formes réduites : *Porta'm…*
  - Système du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites.
- Le pronom complément fort de reprise après préposition : *mi. A mi no m'agrada a tu sí.*
- (B2) Système du catalan septentrional
  - Essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites. Exemple : dans la

conjugaison d'un verbe pronominal ; proclise de la forme pleine préférée en catalan septentrional oral (*se demana = es demana*).

Les adverbes

- Les adverbes de lieu, temps, manière les plus usuels
  - *Llavors, aleshores, com més aviat millor, de tant en tant, sempre, sovint, de vegades, havent dinat / sopat, des d'aleshores, ja, mentre, mentrestant, avui, de demà en..., després, en acabat, per acabar, dalt, baix, davant, darrere, dins, fora, a banda i banda, davant per davant, endins, enfora, amunt, avall, dreta, esquerra, fons, mig, enmig, damunt, dessota, pertot, arreu, lluny, prop, a través, almenys, prou, bastant, una mica, només, solament , a poc a poc, de pressa, al comptat, a terminis, de cop, quan, on, com, sí, també, i tant, és clar, no, tampoc, de cap manera, potser, si de cas, si fa no fa…*

La dérivation

- Métiers : *-or, -ora, -ista, -ari, -ària, -aire -enc, -enca, -er, -era*.
- Diminutif, augmentatif et mesure : *-et, -às, -ot -ada*.
- (B2) Superlatif avec modifications orthographiques
  - *u* / *-víssim* (*nou*, *novíssim*)
  - *c* / *-quíssim* (*bonic*, *boniquíssim*)
  - *ç* / *-císsim* (*dolç*, *dolcíssim*)
  - Ajout d'une lettre (*bo, boníssim*; *jove, joveníssim*).
- (B2) Formation des adjectifs : *ambient, ambiental ; renovar, renovable.*
- (B2) Suffixes à valeur péjorative : –ot / -ota à valeur péjorative *(casa, casot, casota)*

La phrase

- La phrase simple
- La coordination : *o, ni, / mes, no…sinó, doncs / per tant, tanmateix, ara / ara bé*.
- La subordonnée relative : introduite par *que, on* et introduite par les pronoms précédés d'une préposition.
- La subordonnée circonstancielle : de condition, introduite par *si* (verbe au *present de l'indicatiu* suivi de *futur*) ; de temps introduite par : *perquè* (verbe a *l'indicatiu*) ; de but, introduite par : *perquè* (verbe au *subjuntiu*) et de conséquence, introduite par : *doncs / per tant*.
- (B2) La subordonnée conjonctive complétive : *imperfet de subjuntiu* (dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre, de souhait) : *Valdria millor que quedéssim* (concordance des temps dans la subordonné complétive).
- (B2) La subordonnée circonstancielle de condition, introduite par si : Verbe à *l'imperfet d'indicatiu* ou du *subjuntiu* : *Si eres / fossis*.

L'expression de la comparaison

- Comparatifs : *més… que, menys … que, tant / tan… com.* / Superlatifs *: La casa més / menys bonica del carrer*.

L'expression de la nécessité et de l'obligation

- Obligation impersonnelle : *caldre* + infinitif.
- Obligation personnelle : *haver de* + infinitif, *tenir de* + infinitif.

L'expression de la probabilité

- Emploi de la périphrase : *deure* + infinitif.

Les aspects de l'action

- Périphrases construites avec l'infinitif : *tornar a* + infinitif, *començar a / de* + infinitif, *acabar de* + infinitif, *anar a* + infinitif, *venir a* + infinitif. *Incoatius : començar a* + infinitif, *posar-se a* + infinitif.

Les constructions idiomatiques à valeur affective

- Construction et accord d'agradar : *m'agrada aquest disc, ens agraden els cargols, li agrada llegir*.
- Construction et accord d'autres verbes usuels : *fer mal, fer por, tocar (li toca a la Laura jugar).*

(B2) Les reformulations

- Explicatives : *és a dir, o sigui, dit altrament, amb altres paraules…*
- De correction : *més ben dit, més aviat…*
- À valeur d'exemple : *per exemple, a tall d'exemple, posem per cas, en concret…*
- Pour résumer, conclure : *en resum, ras i curt, en síntesi, comptat i debatut, en conclusió, en acabat, al capdavall…*

(B2) Le sujet indéfini

- Emploi de *hom* et de la troisième personne du singulier.

(B2) Expression particulière de la notion de possession

- Possessif après préposition : *darrere meu, davant nostre, a prop teu…*
- Postposition de l'adjectif possessif (valeur affective) : *fill meu, casa vostra…*

Programme de catalan pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre générations
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. Le catalan : une langue vivante contemporaine
Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. Le catalan parmi les langues romanes
Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques – enseignement bilingue et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. Le catalan : une langue écrite fonctionnelle depuis le Moyen Âge
Repères linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques,

sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
seconde	A2+	B2

Classe	LVC
seconde	A1+

L'enseignement du catalan, dans ses différentes modalités, s'inscrit généralement dans la continuité des apprentissages entre l'école, le collège et le lycée. En tant que langue vivante régionale de France, le catalan en milieu scolaire prend aussi appui sur les compétences issues du contact avec l'environnement local et transfrontalier. En effet, l'Andorre, l'Espagne, l'Italie et la France ont la langue catalane en partage.

Le catalan est une langue unitaire disposant d'une norme et d'usages dans tous les domaines de la vie publique et privée. Les élèves apprennent donc à communiquer dans une langue efficace, usuelle et contemporaine : le catalan standard. En fonction des opportunités et du contexte, est prise en compte la variante septentrionale propre au département des Pyrénées-Orientales, territoire traditionnel de la langue catalane en France.

L'apprentissage du catalan, langue romane occidentale, pont entre les groupes gallo-roman et ibéro-roman, est propice à la réflexion métalinguistique qui lui est bénéfique en retour, et pareillement pour l'étude des langues anciennes, des autres langues vivantes et du français.

En seconde générale et technologique, les élèves débutent l'apprentissage de la langue catalane ou poursuivent un parcours entrepris au collège ou dès l'école primaire.

Les débutants intègrent un groupe d'apprentissage en LVC dont le niveau minimum attendu en fin d'année est A1+. Cependant, par sa proximité lexicale et morphosyntaxique avec les autres langues romanes pratiquées par les élèves, le français en premier lieu et l'espagnol principalement, le niveau visé peut se rapprocher sensiblement de A2.

La prégnance de la langue catalane dans l'environnement local et transfrontalier des Pyrénées-Orientales, la variété des formes de sensibilisation ou d'apprentissage dans le premier degré ainsi que la diversité des parcours personnels avec une pratique familiale de la langue parfois même hors de l'aire linguistique, font que certains élèves débutants remobilisent rapidement leurs compétences passives et peuvent prétendre à un enseignement dont les attentes sont celles de la LVB (A2+).

Dans les établissements n'offrant pas de parcours bilingue, il existe en général des groupes hétérogènes regroupant les élèves en LVB et ceux en LVC. L'enseignement par compétences et des repères culturels valables pour tous les élèves du niveau seconde facilitent cette concomitance.

Dans les établissements offrant un parcours bilingue, il existe soit un groupe d'apprentissage spécifique en LVC et un regroupement des élèves en LVB et en enseignements bilingues (B2), soit un regroupement LVB + LVC et un groupe bilingue. Le fonctionnement de ces groupes hétérogènes relève aussi de la différenciation facilitée par l'enseignement par compétences de communication et par des repères culturels communs.

En enseignement bilingue, l'enseignement du catalan en tant que langue vivante vient aussi satisfaire aux besoins de communication des disciplines servant de support au bilinguisme scolaire : la langue cible est alors aussi, en interaction avec le français, langue instrumentale des apprentissages disciplinaires.

Dans les lycées polyvalents, on recherche l'association des élèves de la voie professionnelle aux groupes de formation, LVB (selon les spécialités) ou LVC facultative, constitués principalement par des élèves de la voie générale et technologique. La pédagogie différenciée permet dans ce cadre également d'adapter l'enseignement aux niveaux de compétence attendus dans chaque cursus, dans le cadre de projets partagés.

Pour tous les élèves, les activités de communication en langue catalane menées autour de projets favorisant l'autonomie et la réflexion personnelle dans une approche interculturelle sont un gage d'ouverture capitalisable au cycle terminal, éventuellement dans le cadre de l'enseignement de spécialité LLCER-catalan de la voie générale.

En fin de classe de seconde, en vue du cycle terminal, les élèves confirment ou font évoluer leur choix du niveau de formation LVB ou LVC, en cohérence avec le rang qui sera choisi pour la langue catalane lors de l'inscription au baccalauréat.

Les repères culturels ci-après, communs à tous les élèves, bénéficient en classe d'une adaptation des objets d'étude au niveau de compétence de chacun, dans le cadre de la différenciation pédagogique et didactique toujours souhaitable. À la suite, les activités langagières et les outils linguistiques sont spécifiques au niveau du CECRL visé dans chaque modalité d'enseignement.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

La métropole barcelonaise, qui concentre 5 millions d'habitants, soit près de la moitié du total des personnes vivant dans l'aire linguistique, confère une dimension urbaine prédominante à la culture catalane. Cette culture urbaine est portée avant tout par la jeunesse, concernée par une scolarité principalement en catalan, ouverte au plurilinguisme, ainsi que par des médias et une production culturelle contemporaine dans la langue. Dans ce contexte, à travers les réseaux sociaux, la musique urbaine et la littérature de jeunesse, les jeunes produisent ou reproduisent des représentations d'eux-mêmes qui se caractérisent entre autres par l'utilisation d'un argot catalan. Cela contribue à l'évolution et à la pérennité de la langue commune.

Objets d'étude possibles

- L'argot jeune catalan dans la littérature, le théâtre, le cinéma
- L'argot jeune catalan dans la chanson
- L'argot jeune catalan et l'univers du numérique et des réseaux sociaux

Axe 2. Vivre entre générations

Les fêtes traditionnelles qui sont restées vivantes et populaires dans l'espace culturel catalan sont un facteur de la cohésion intergénérationnelle. Ainsi, la *festa major*, alliant tradition et modernité, réunit enfants et adultes aussi bien dans les quartiers des grandes villes, comme à *Gràcia*, district de Barcelone, que dans les petits villages reculés, comme Fillols, en Conflent. Dans l'espace catalan, les nouveaux venus aussi, toutes générations confondues, trouvent leur place dans les célébrations caractéristiques de villes ou de territoires : *la Patum* de Berga ou *la Festa de l'os* en Vallespir, largement ouvertes au public d'initiés et de novices, ont aussi leur version pour les petits. Cependant, les mobilités de la vie moderne ont, en terre catalane aussi, rendu plus difficile la préservation de la vie commune entre générations. En Pays Catalan côté français, la langue catalane réapprise à l'école par les plus jeunes, le plurilinguisme et l'altérité culturelle qui en résultent, contribuent à recréer une continuité affective avec les dernières générations actuelles de locuteurs natifs ou une relation empathique avec les ainés issus d'autres cultures régionales ou étrangères, notamment dans les métiers du soin à la personne, où lors d'échanges mutuels autour des pratiques du numérique et des savoir-faire d'autrefois.

Objets d'étude possibles

- Fêtes et traditions entre générations
- Passeurs de mémoire
- Conflits et collaborations entre générations

Axe 3. Le passé dans le présent

Comme ses voisines, la culture catalane trouve un ancrage dans son histoire plus que millénaire. Le Moyen Âge est considéré comme l'âge d'or de la culture catalane ; les contes et légendes y prennent racine et participent à l'idéalisation toujours actuelle de cette période. Le *Museu Nacional d'Art de Catalunya* à Barcelone et le *Museu episcopal* de Vic témoignent tout autant de la splendeur médiévale que le Palais de *l'Almudaina* de Majorque ou le château de la *Suda* de Tortosa, riches des héritages de l'époque musulmane médiévale. Lors de l'époque moderne et pendant plusieurs moments de la période contemporaine, les territoires catalans ont vécu de fortes convulsions dans la tourmente des conflits européens puis mondiaux, notamment lors de la guerre civile espagnole. Les commémorations, comme le *7 de novembre* (1659) à Perpignan, voire du *11 de septembre* (1714) à Barcelone, ou les lieux de mémoire, tels que les monuments aux morts de la Première Guerre mondiale ou le Mémorial du Camp de Rivesaltes suscitent ou ravivent des débats dans l'explication du présent. En ce qui concerne la culture populaire – qu'il s'agisse de la danse, de la musique ou encore des savoir-faire du quotidien, parmi lesquels la cuisine occupe une place importante –, elle est aujourd'hui largement reconnue et appréciée par le plus grand nombre. Cette reconnaissance se manifeste aussi bien dans la volonté de préserver les traditions que dans le désir de les réinterpréter et de les moderniser.

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- Les musées et monuments emblématiques, les politiques en faveur de la conservation du patrimoine artistique
- Les lieux de mémoire et les commémorations
- La perpétuation des cultures vivantes traditionnelles

Axe 4. Défis et transitions

L'espace catalan, par la grande variété géographique de ses territoires, par son implantation sur l'axe de communication majeur du couloir méditerranéen et par le dynamisme de ses grands centres urbains a, tout au long de l'histoire, été le siège de défis et transitions dans tous les domaines de l'activité humaine. Particulièrement exposées aux inclémences climatiques (*aiguat del 1940* et sècheresse actuelle dans les Pyrénées-Orientales*, DANA* dans la région de Valence), aux pressions démographiques (les « Nouveaux Catalans » en Roussillon, Barcelone capitale cosmopolite aux 250 langues) et aux révolutions technologiques et économiques dans un contexte globalisé (*Sincrotó* de Barcelone, aéroport de Palma de Majorque, port de Valence), les sociétés catalanes contemporaines relèvent les défis et transitions qui en résultent. Voilà donc de nombreux et variés objets d'étude que l'on peut inscrire dans une perspective historique et dans une approche comparative entre territoires catalans de différentes appartenances politico-administratives.

Objets d'étude possibles

- Le problème de l'eau, des excès climatiques à la gestion de la pénurie et aux mutations qui en résultent
- Les migrations intérieures et extérieures des XX^{e} et XXI^{e} siècles et la transmission de la langue catalane
- La Catalogne à la pointe de la recherche technologique et les pays catalans dans la mondialisation

Axe 5. Créer et recréer

S'il est un domaine où les terres catalanes sont reconnues à travers le monde, c'est bien celui de la création artistique, l'architecture et les arts plastiques avant tout, dans une variété de styles et d'écoles tout au long du temps. Antoni Gaudí et la *Sagrada Família* moderniste, Salvador Dalí et ses montres molles surréalistes, Aristide Maillol et l'épure classiciste du corps féminin, mais aussi les artistes anonymes de l'art roman, le maitre de Taüll en Catalogne ou le maitre de Cabestany en Roussillon et jusqu'en Toscane et Navarre. Création et recréation sont d'ailleurs une constante du génie catalan. Pablo Picasso ne fut-il pas inspiré par le primitivisme du statuaire religieux préroman ? Antoni Gaudí ne fit-il pas un usage immodéré du motif du dragon, figure fantastique par excellence des mythes de Catalogne ? C'est que la période médiévale, âge d'or de la nation catalane, fut convoquée dès le début du XIX^{e} siècle, lorsque la bourgeoisie et le peuple industrieux de Barcelone voulurent conjuguer essor économique et renouveau politico-culturel. Et logiquement, le romantisme catalan s'autoproclama alors *Renaixença.* La musique actuelle n'est pas en reste dans cette innutrition. Dès le début des années 1970, la *Companyia Elèctrica Dharma* de Barcelone est pionnière dans la fusion entre tradition, jazz, rock et psychédélisme. Le musicien catalan du nord Pascal Comelade se réclame de cet héritage tout comme les nouveaux groupes de musique urbaine lorsqu'ils n'hésitent pas à faire un clin d'œil à la sardane (*Coti-coti* du groupe The Tyets).

Objets d'étude possibles

- Création et recréation en littérature
- Création et recréation dans les arts plastiques et la technologie
- Création et recréation dans la musique, la danse, le théâtre

Axe 6. Le catalan : une langue vivante contemporaine

La langue catalane, parlée par dix millions de personnes, se déploie sur des territoires appartenant à quatre états : l'Andorre, l'Espagne, la France et l'Italie. Il résulte de cette catalanophonie des statuts divers de la langue en fonction des politiques linguistiques de chacun des territoires. Officielle en Andorre et co-officielle dans les régions espagnoles autonomes de Catalogne, Valence et Baléares, soit la très grande majorité de son aire linguistique, le catalan est une langue vivante dans tous les aspects de la quotidienneté : politique, administration, école, commerce, publicité, presse écrite et audiovisuelle, réseaux sociaux. Elle peut même parfois être dominante même si elle n'est presque jamais la seule langue en vigueur. Ainsi, tous les catalanophones sont aujourd'hui au moins bilingues, souvent plurilingues. Le catalan est donc une langue contemporaine qui jouit d'une position originale parmi les langues dites minoritaires. En Catalogne espagnole, on constate cependant un vieillissement progressif des catalanophones. Le catalan est la langue habituelle de 37% des jeunes de 16 à 24 ans, alors qu'elle l'est pour 49% des plus de 64 ans. Ailleurs, langue régionale patrimoniale en France (Pyrénées-Orientales), langue protégée dans la ville de *L'Alguer* (*Alghero*) en Sardaigne (Italie), langue reconnue dans les territoires catalanophones d'Aragon (Espagne), le salut de la langue catalane est principalement lié à son enseignement scolaire.

Objets d'étude possibles

- Les divers statuts officiels de la langue catalane
- La langue catalane dans les médias et les réseaux sociaux
- Les politiques et actions en faveur de la promotion de la langue catalane

Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les activités langagières de réception permettent de donner accès à des documents aux contenus et à la portée plus ambitieux que les supports qui ont pu être utilisés au niveau collège. Cela doit constituer pour les élèves un attrait intellectuel propre à les motiver, mais suggère également que l'on entraine des stratégies d'accès au sens plus fines, en mettant

fortement l'accent sur l'anticipation des contenus, sur l'identification des intentions de communication, sur les codes propres aux différents genres textuels, par exemple, même si des remédiations portant sur les stratégies de haut niveau peuvent être proposées ponctuellement. Les activités de type compte-rendu peuvent être mobilisés, notamment en évaluation, mais la palette des propositions peut s'enrichir de nombreuses tâches de reformulation des informations collectées :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète…) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif…) – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…)

Expression orale et écrite

En classe de seconde, afin de renforcer leur prise de parole, les élèves continuent à s'appuyer sur des énoncés stéréotypés bien maitrisés. Encouragés par ailleurs à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, fondée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique

raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration. Ils possèdent un répertoire plus étendu d'expressions courantes pour pouvoir engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour aider les élèves à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. De plus, il est essentiel que les professeurs continuent d'identifier les erreurs principales et puissent apporter une réponse appropriée selon les circonstances et les besoins exprimés (correction et / ou remédiation ultérieure) permettant ainsi aux élèves de progresser dans leur maitrise de la langue de façon consciente, dans le cadre d'une démarche actionnelle. Enfin, il est primordial d'articuler ces activités avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités : *La meva àvia es deia Laura, de tant en tant m'explicava històries i sovint cantava. Era baixeta i tenia uns cabells molt llargs i blancs. Sempre somreia i estava de bon humor, la trobo molt a faltar!* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée :	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Era tan ximpleta que li van demanar que sortís de la sala. Ofesa, amb el seu vestit d'estiu i les sandàlies argentades, se'n va anar cap a casa. / Al costat de l'església de Sant Sebastià, hi va haver un grup d'arqueòlogues que va fer unes*

Hola! Bon dia! La Laia i la Laura són les millors amigues del meu germà. Mon germà es diu Oriol. Els tres sempre van junts, aquí al poble o quan van a la vila, a Perpinyà. La Marina és una cosina, que s'està a Elna.

- **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours :

  Amb la classe de català vam anar al fort de Salses, al matí vam fer la visita al fort i durant la tarda vam participar a un taller. Tornant al liceu vam dissenyar uns panells informatius per fer una exposició.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée :

  Vaig anar a l'estany de Salses, el meu pare ens volia ensenyar les barques que s'han restaurat, en un port de pescadors. No m'interessava massa però vaig fer fotos de molts indrets a dreta i a esquerra / a pertot arreu. Al meu perfil d'Instagram, avui he canviat la foto de perfil amb la mar al fons.
- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation :
  - Dates isolées : *Entre el 16 i el 20 d'octubre de 1940 van tenir lloc unes inundacions que la gent encara recorda malgrat el temps passat. En diuen "l'aiguat de 40".*
  - *El teu aniversari és la setmana entrant, no? / On aneu dissabte al matí? / El dijous és mercat a Figueres. / Els partits es fan els caps de setmana.*
- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos :

  No m'agrada gens que es discriminin les persones amb capacitats diverses. M'estimaria més viure en un món més just i solidari.
- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs :

  L'aeroport de Barcelona és enorme, sempre m'hi perdo. Trobo que els aeroports més petits, com el de Girona, són més agradables.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants :**

  Primer va sortir, després va mirar i finalment els va veure. / Al final, hem marxat tots amb la professora. / Malgrat la pluja, no fa fred. / La Clara es va enfadar perquè es volia quedar a casa.
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite :**

  L'any vinent hauré de triar tres especialitats, ja tinc clar que en vull fer un parell de ciències, donat que vull ser metge. També tinc clar que de cap manera deixaré el català!
- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée :

  Potser que sí. / Demà, no se sap si vindrà. / Creus que guanyarà el Barça? / Jo dic que no.

excavacions i van trobar les restes d'un guerrer amb un cavall.

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels :

  Bon dia! Com vas? Jo acabo d'arribar de Ribesaltes, em dic Jordi i seré a la classe de català amb vosaltres. He estat a la línia bilingüe des que era ben petit. / Bona tarda, avui presentaré el meu projecte. Espero que els agradi, moltes gràcies per escoltar-me.
- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative :

  Amb els meus pares vam anar a l'embassament de Vinçà, era ben sec, només hi havia un filet d'aigua. No sé com ho farem si aquesta sequera / secada continua, haurem de començar a ser ben conscients que no cal gastar més aigua de la necessària i saber que, certament, els petits canvis són poderosos.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants :

  Si vas a la biblioteca, entrant a la dreta hi ha la secció de literatura, continua fins al fons i, a l'esquerra, al costat dels finestrals, hi veuràs tots els prestatges de literatura catalana. Si busques / cerques a la lletra "M", si no vaig errat és al tercer prestatge, trobaràs el llibre de Monzó que cal que llegim durant el tercer trimestre.
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Quan ens haurem dutxat sortirem a sopar. / Després d'haver escrit l'article el corregirem? / Mentre sopaven s'anaven explicant anècdotes dels seus viatges.
- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples :

  Estic pensant de fer els meus estudis a Barcelona, em sembla que m'ajudarà a créixer i madurar. Tot i que per una qüestió econòmica potser és millor que em quedi a Perpinyà i després puc anar a Barcelona a fer un Erasmus. També tindria l'opció de fer-los a Girona, la ciutat és d'una mida més semblant a Perpinyà i potser serà més fàcil per a mi. La meva germana els va fer a Vic i tot va anar com una seda.
- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief :

  La meva germana gran va anar a viure a Fontpedrosa. Tenia ganes de fer una vida més tranquil·la. Primer tot va anar bé, però al cap d'uns mesos va començar a enyorar algunes activitats de la vida a la ciutat. No és que no hi estigués bé al poble, però li mancava poder anar al cinema o veure una exposició. Finalment va fer un balanç de l'experiència i dels mesos passats i va decidir que, tot i que la ciutat li mancava, s'estimava més viure a Fontpedrosa.
- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes :

  Amb la classe de segona volem fer una sortida a Barcelona, per finançar-la cadascú farà un pastís que vendrem el dia de

	la reunió de pares. Amb tots els pastissos que vendrem, segur que podrem pagar el nostre viatge. Estic convençut que aquest viatge serà força enriquidor. Anirem a visitar la Sagrada Família i molts museus de Barcelona. Farem un munt de fotos, i després les ensenyarem als pares el dia de portes obertes. – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples : *Si no canviem els nostres hàbits de consum el planeta acabarà sent un desert.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *Quan miro a la televisió les imatges de les pasteres arribant a les costes europees no puc parar de pensar en la vida que espera les persones que hi viatgen. Sembla que la humanitat no aprèn res de la seva història passada, com pot ser que hi hagi persones que hagin de passar aquestes penúries?* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *Com més assagi una colla castellera, més confiança tindrà en els seus castells. / Com menys treballis ara, més esforços hauràs de fer després per compensar el teu retard.*

Interaction orale et écrite, médiation

Au niveau de la classe de seconde, les compétences d'interaction et de médiation, qui permettent d'articuler les différentes activités langagières et d'éviter un travail « en tuyaux d'orgue » de ces dernières, gagnent en importance dans une logique de classe qui fait une large part à l'investigation collective des objets d'étude, à l'échange d'informations, à des jeux de rôle plus complexes, au travail collaboratif et à la prise d'initiatives. Pour faciliter et fluidifier les échanges, les marqueurs d'interaction s'enrichissent, avec une attention forte portée à leur réalisation phonétique, à la prosodie et à l'intonation.

Bien que plus délicates à évaluer, ces activités doivent donc faire l'objet d'entrainements fréquents. Le niveau d'autonomie langagière des élèves de seconde devant cependant encore être consolidé, il convient de bien définir la consigne, et de poursuivre, à travers le langage de classe, l'entrainement quotidien de micro-compétences comme la prise de contact avec autrui à l'oral, la demande de reformulation, le discours indirect…

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.
Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.
Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).
Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).
Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.
Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

A2+	B2
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le contrôle** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises : *A quina hora sortirem demà al matí? / Saps si vindrà la teva germana? / Tots els deures són obligatoris?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir : *Gira a la dreta a la segona sortida. / D'acord, ho faré, gràcies. / Cal que vingueu ben d'hora. / Segur que arribarem a l'hora. / No arribis tard! / Faré tot el que sigui possible per arribar en punt.* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *D'acord, endavant! / Fes el que et sembli millor. / No escriguis amb el bolígraf verd, no es veu gaire bé. / Ho pots fer si acabes la feina que t'he demanat.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée : *I tant que sí! / De cap manera! / No crec que sigui una bona opció. / Clar que tens raó! / No, jo no ho diria així.* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés : *He entès que l'enxaneta normalment és un infant i que ha d'entrenar-se molt per poder grimpar fins a dalt de tot del castell. El que no he entès gaire bé és si l'acotxador també ha de ser un infant, m'ho podrieu tornar a explicar si us plau?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit : *Bon dia! / Moltes gràcies! / Mercès! / Adeu-siau! / Fins ben aviat!. / Que vagi bé! / A reveure! / A disposar! / Ben cordialment! / Benvolgudes.* – **Relancer** par une large gamme de questions : *Recordes que vam quedar per estudiar? / Podries dir-me si has acabat la feina que et vaig demanar?*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *Em pots explicar una altra vegada com hem de fer el resum? / Ho he entès bé? / Cal que l'escrit tingui cinc-cents mots.* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *Que em podria deixar passar si us plau? / I tant, només faltaria. / Li fa res si obrim la finestra? / I ara! Obriu-la si teniu calor.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Que pots donar-me el full d'exercicis? / Ostres, ara no puc, no n'he fet més fotocòpies. / Sí, sí, agafa'l tu mateixa. / No, de moment no cal que facis els exercicis. / D'acord, ara te'l dono però cal que els comencis a fer quan acabis la lectura del text.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications : *No entenc per què dius que aprendre llengües és difícil, nosaltres parlem francès i català i per nosaltres aprendre el castellà pot ser més senzill. Jo penso que com més llengües parles més fàcil és aprendre'n d'altres.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement : *Em pots explicar el segon exercici, he entès que el subjuntiu l'hem de fer servir per parlar de situacions probables, però no he entès quan hem de fer servir el present o l'imperfet.* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit :

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information :** *Mentre fèiem el treball sobre la Simona Gay vam trobar moltes informacions, sobretot en fulls web. Ens en vam adonar que les informacions que sortien en pàgines web oficials eren més exactes que les altres.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation : *Jo penso que el que hem vist al vídeo és una situació molt degradant, no sé si és possible que algú pugui sentir mentides tan flagrants i difoses tan àmpliament sense sentir una tristesa profunda.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence : *Per a mi no es pot venir a Perpinyà sense visitar el Palau dels Reis de Mallorca, la Catedral de Sant Joan i el Castellet. L'ordre no importa, però cal veure-ho tot. Si teniu més temps podeu anar a veure la Casa Xanxo, l'església de la Real o la de Sant Jaume, i un munt de llocs i monuments més que són ben interessants. Jo us recomanaria que vinguéssiu per l'exposició de Visa per la imatge, el mes de setembre, així podreu aprofitar i veure les exposicions i també els indrets que les acullen.*	*Perdoni, jo voldria afegir que… / Em sembla que no hem parlat de… / M'agradaria precisar una informació… / Vols dir que el que dius és veritat?* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens : *No oblidi que el color verd no es veu gaire bé a la pissarra. / El que volia dir és que. / T'ho dic per recordar-te que…* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts : *Per començar. / A continuació. / Tot seguit. / Primerament. / En últim terme. / En segon lloc. / En darrer lloc.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Aquest poema de Josep Sebastià Pons m'ha transportat als Aspres, he vist la llum del capvespre i he sentit la calma i el repòs dels dies sense tramuntana. Així mateix m'ha colpit la força del vent i la transformació que la tardor provoca als nostres paisatges.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *El Tractat dels Pirineus se signà l'any 1659. / Les llengües al liceu s'avaluen amb un control continu. / Quan comencen les vacances de Nadal?*

Outils linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, au niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2+ phonologie
Consolidation du niveau A2, notamment la perception de la relation entre graphie et prononciation et les divergences avec le français.
Le système vocalique.
Le système consonantique.
L'accent des mots.
La diction et le rythme de la phrase en catalan.
Les digrammes.
Liaisons et élisions.
Amuïssements : consonnes et groupes consonantiques en fin de mot.
Sonorisation et assourdissement.
Intonations et langage non verbal.
B2 phonologie
La prononciation adoptée est celle du catalan oriental avec une attention particulière à la modalité septentrionale, sans exclure les autres variantes dont peuvent être porteurs les élèves.

Prononciation et orthographe

- Distinction entre prononciation et graphie.
- Digrammes : concept et séparation.

Voyelles

- La syllabe : concept, distinction entre syllabes accentuées et atones et séparation des syllabes.
- Prononciation et orthographe des *a* et *e* atones : mots qui ont le même radical, genre et nombre du nom, morphologie verbale.
- Prononciation et orthographe des *o* et *u* atones : mots qui ont le même radical, genre et nombre du nom, morphologie verbale.
- Prononciation de l'ouverture vocalique du *e* et du *o*.
- Accentuation : règles d'accentuation, l'accent.
- Combinaison de voyelles : diphtongues et hiatus : concept et prononciation correcte ; liaisons : élisions marquées graphiquement et non marquées.
- Tréma : prononciation correcte, le tréma dans les groupes *gu* et *qu* et le tréma sur *i* et *u* toniques.
- Orthographe des *a* et *e* atones : mots de vocabulaire de base sans repères clairs : *enyorança, assemblea, monestir, vernís, assassí, avaria, treball, ambaixador, Empordà* ; mots se terminant par *-a, -ma, -arca, -ista, -cida, -ta* ; les verbes à double racine : *treure / traure, néixer / nàixer, jeure / jaure* et le verbe *fer*.
- Orthographe des *o* et *u* atones : mots de vocabulaire de base sans repères clairs : *capítol, Joan, bufetada, muntanya, joventut, rètol, títol, suportar ;* verbes qui présentent des alternances sur leur radical : *collir, cosir, sortir, tossir i escopir* ; verbes *poder* et *voler* aux formes de l'indicatif, au conditionnel et aux modes impersonnels.
- Tréma : le tréma dans les formes verbales.

Consonnes

- Orthographe du *b / v* : *imperfet d'indicatiu* en *-ava* ; alternances *u / v* et *p / b*.
- Prononciation et orthographe des fricatives alvéolaires : fricative alvéolaire voisée (ou sonore) [z] et graphèmes qui la représentent ; fricative alvéolaire sourde [s] et graphèmes qui la représentent.
- Prononciation et orthographe des vibrantes : prononciation et distinction entre le *r* battu et le *rr* roulé : amuïssement et orthographe.
- Prononciation et orthographe des occlusives : prononciation sourde ou voisée selon la position.
- Règles générales d'orthographe des occlusives : à la fin d'un mot, terminaisons du présent de l'indicatif en *-p*, *-t* et *-c*, gérondifs en *-t*, terminaisons en *-etud, -itud*, *-itut* et groupes *ab-, ob-, sub* - et *non-*.
- Prononciation des nasales.
- Orthographe des nasales : *m* avant *m*, *p* et *b*, *n* avant *v*, le digramme *ny* et nasales avant *-f*.
- Prononciation des palatales : sourdes ou voisées.
- Orthographe des palatales : la fricative palatale [ʒ] et les graphèmes g et j, la fricative palatale [ʃ] et les graphèmes *x* et *ix*, les affriquées : les graphèmes *tx, ig, tg* et *tj,* les groupes *-jecc* et *-ject* (*injecció, objecció, projecte, subjecte*).
- Prononciation des latérales.
- Orthographe des latérales : les groupes *al·l-, col·l-, il·l-, -el·la, - il·la*.
- Le *h* en position initiale et intercalaire.

Conventions graphiques

- Abréviations les plus fréquemment utilisées (*Sr., Sra, c., c / , num.* …).

Particularités du catalan septentrional

- Fermeture de la voyelle tonique [ó] en [ú] : *broma* [brúmə], *roja* [rúʒə].
- Le son final [ʃ] se réduit à [j] : *peix* [péj], *mateix* [mətéj], *aqueix* [əkéj].
- Prononciation d'*estiu* [istiw].
- Transformation des mots proparoxytons en mots paroxytons, essentiellement par amuïssement du *-a* dans le *-ia* final : *experiència* [əkspəriénsi].
- Pluriels sans nasale finale : *catalans* prononcés [kətəlás].
- Un accent tonique secondaire tombe sur le pronom enclitique du verbe à l'impératif : *animeu-vos* [ənimέwbús].
- Aphérèse du *a-* : *avellana / vellana*, *amarganta / marganta*.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Passé et présent. Vivre entre générations**

A2+ *Mainada, besavis, besnets, passat, futur, població, immigració, mas, barri, avinguda, rotonda, ronda, vida quotidiana, festa major, èxode rural, solter / fadrí, divorci, separació, esmorzar, donar, sopar, relacions socials / familiars, orígens, memòria,*

commemoració, record, celebració, esdeveniment, relat, narració, creació, notícies, record, pintor, pintura, escultor, escultura, arquitecte, palau, obra, coneixement, plats culinaris (pa d'ou, boles de picolat, ollada, escudella, rosquilles, torrons, mel i mató).

B2 *Cohabitació, esdevenidor, avantpassats, vincle, generació, intergeneracional, canvi / intercanvi generacional, transmissió / interrupció de la llengua, habitatge, edifici, ocupes, parentiu, solidaritat, conflicte, ajuda, recomposició de família, lloc de memòria, Diada, ficció, ucronia, faula, gastronomia, Montserrat, Cuixà, Sagrada Família, restauració, rehabilitació, patrimoni, processó.*

– **Défis et transitions**

A2+ *Catàstrofe, inundació, conreu, viticultura, secada / sequera, plana, tecnologia, revolució industrial, creixement, augment, ciutadà, serveis públics, parada de metro, implicació, ecologia, immigració, projecte immobiliari, tecnologia, creixement, alça, declivi, menjar ràpid.*

B2 *Endegament del territori, sector econòmic, capa social, medi ambient, agroquímica, desglaç, auge, modernitat, globalització, flagell, epidèmia, virus, urbanització, actor social, transició, repte, desplaçament forçós, llatinoamericans, subsaharians, massificació turística, cosmopolita, carril bici.*

– **Représentation de soi, rapport à autrui. Créer et recréer**

A2+ *Biografia, estil, manuscrit, narració, crítica, contar, transformar, obertura, contemporani, Sant Jordi, Guifré el Pilós, heroi, xarxa, comunitat, pel·lícula, diari, dietari, literatura, episodi, novel·la, relat, expressar, actuar, publicar, discurs, dialogar, xerrar, jovent, gust, xat, realitat, virtual, interès, opinió, filosofia.*

B2 *Alteritat, mite, crònica, ficció, fantasia, faula, indumentària, posicionament, anàlisi del discurs, bastir, elaborar, vestimenta, compondre, intimitat, privadesa, familiaritat, integració, inclusió, inserció, modernisme, noucentisme, herència, protagonista, homenot, ídol, estrella, patum, concepció, disseny.*

– **Focus : la langue catalane, langue de la vie quotidienne**

A2+ *Conversa, intercanviar, redactar, entonació, recitar, destacar, formular, diàleg, discurs, llenguatge, gramàtica, lèxic, normalització, llengua minoritzada, catalanoparlant, francòfon, institut de secundària, batxillerat, universitat, facultat, anomenar, expressar, literatura, insistir, subratllar.*

B2 *Normativització, normativa fabrina, filologia, docent, filòleg / filòloga, lingüística, distopia, ucronia, lexicografia, correspondència, variació lingüística, dialectes, idioma, entorn geogràfic, parlant, locutor, matisar, recalcar, enunciar, articulació, acreditació.*

Grammaire A2+ / B2

Le verbe

– Les verbes irréguliers les plus usuels aux temps et modes les plus courants
  - *Córrer conèixer, omplir, tossir, seure, vestir-se, despullar-se, rentar-se, pentinar-se, dutxar-se, aixecar-se, banyar-se, semblar, quedar-se, posar-se, tornar-se…*
  - En compréhension et production : *mode indicatiu present, passat perifràstic, imperfet i futur* ; *mode imperatiu.*

– Reconnaitre les verbes vélarisés
  - *Creure, crec, cregui, cregut…*

– Reconnaitre les verbes *incoatiu*
  - *Seguir, segueixes, segueixis, segueix!*

– Le *perfet d'indicatiu* et le *passat perifràstic d'indicatiu*
  - Auxiliaire *haver* et morphologie de *anar* en tant qu'auxiliaire.
  - Emploi contrastif de ces deux temps avec des indicateurs temporels précis : *ahir vam anar al cinema, aqueixa setmana ha passat de pressa / recte…*

– **(B2) Particularités du catalan septentrional**
  - 1re personne de *ser* au *present d'indicatiu*
    - *som* (étymologie latine) prononcée [sún].
  - Par assimilation au *present d'indicatiu*, la première personne de *l'imperfet d'indicatiu* et du *condicional d'indicatiu* prend, à l'oral, la désinence *–i* (oralité)
    - *jo cantavi* pour *jo cantava*, *jo cantarii* pour *jo cantaria*.
  - Utilisation de *l'imperfet de subjuntiu* en concurrence avec *l'imperfet d'indicatiu* dans une phrase conditionnelle (condition irréelle dans le présent) : *Si tingués / Si tenia.*
  - Utilisation de l'auxiliaire *ser* au perfet (oralité).

Le groupe nominal

- Le genre du nom et de l'adjectif
  - Le féminin en *–a*, *-na*, *-e* / *-a*: *senyor* / *senyora*, *cosí* / *cosina*, *alumne* / *alumna*, *bo* / *bona*, *altre* / *altra*.
  - Les masculins et féminins à radicaux différents : *oncle* / *tia*.
  - Quelques modifications orthographiques des finales : *blau* / *blava, nebot* / *neboda*.
  - Quelques invariables : *un* / *una cantant jove*…
  - (B2) Cas spéciaux : *abat* / *abadessa*, *advocat* / *-ada* / *-essa*, *alcalde* / *-essa*, *perdiu* / *perdigot*, orfe / *òrfena*, *amargant*, *elegant*, *pobre* / *-a*, *comú* / *-una*, *ferm* / *-a*, *covard* / *-a*.
  - (B2) Changement *-leg* par *-loga* : *anàleg* / *anàloga*, *filòleg* / *filòloga*…
  - (B2) Signifiant différent selon le genre : *el son* / *la son, el llum* / *la llum*…
  - (B2) Lexèmes différents : *cavall* / *egua-euga*, *boc* / *cabra*…
- Le nombre du nom et de l'adjectif
  - Le pluriel en *–s*, *-ns*, *-es* : *nin* / *nins, germà* / *germans, rodó* / *rodons, casa* / *cases, una* / *unes*.
  - Quelques modifications orthographiques des féminins pluriels : *taronja* / *taronges, dolça* / *dolces, manyaga* / *manyagues*.
  - Quelques pluriels en *–os* : *text* / *textos, baix* / *baixos*.
  - Quelques noms invariables : *temps* / *dilluns* / *fons*…
  - (B2) Adjectifs finissant par *-aç, -iç* et *-oç* : *audaç* / *audaços* / *audaces*…
- Les articles
  - Principaux cas de contraction de l'article défini et personnel : *al col·legi* / *del text* / *pel carrer* / *als col·legis* / *dels textos* / *pels carrers* / *ho cal dir al Felip* / *cal metge* / *can Pep*.
  - Expression du partitif : *vull pa*.
  - *En n'* / *na* articles définis devant des noms propres : formes archaïsantes, sauf en catalan insulaire.

Les déterminants possessifs

- Les formes toniques
  - *El meu* / *la meva* / *la meua*…
  - Catalan septentrional et méridional en particulier : *els seus* / *les seves* / *les seues* / *llur* / *llurs*.

Les déterminants démonstratifs

- Les déterminants quantitatifs les plus usuels
  - *Molt* / *molta* / *molts* / *moltes*, *poc* / *poca* / *pocs* / *poques*, *més* / *menys*, *massa* / *prou* / *força* / *gaire*…

Les numéraux

- Les cardinaux
  - Au-delà de 100.
  - Partitifs : *mig, quart, terç*.

Pronoms indéfinis adverbiaux

- *Un*, *una*, *tothom*, *tot*, *tots*, *algú*, *alguns*, *ningú*, *res*, *l'un … l'altre*, *qualsevol*…
- Pronoms personnels *en, hi*.

Les pronoms relatifs

- *Que* : *L'home que ha vingut…*, *L'any que es va casar*…
- (B2) Précédés de préposition : *amb qui, a qui, de què, del qual, de la qual, amb els quals*….
- (B2) Le pronom relatif personnel *qui* : *Campi qui pugui!*

Les pronoms personnels

- Les pronoms personnels sujets
  - *vós* / *vostès*.
- Les pronoms personnels compléments atones
  - Formes réduites : *Porta'm*…
  - Système du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites.
- Le pronom complément fort de reprise après préposition : *mi. A mi no m'agrada a tu sí.*
- **(B2) Système du catalan septentrional**
  - Essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites. Exemple : dans la conjugaison d'un verbe pronominal ; proclise de la forme pleine préférée en catalan septentrional (*se demana* = *es demana*).

Les adverbes

- Les adverbes de lieu, temps, manière les plus usuels
  - *Llavors, aleshores, com més aviat millor, de tant en tant, sempre, sovint, de vegades, havent dinat / sopat, des d'aleshores, ja, mentre, mentrestant, avui, de demà en…, després, en acabat, per acabar, dalt, baix, davant, darrere, dins, fora, a banda i banda, davant per davant, endins, enfora, amunt, avall, dreta, esquerra, fons, mig, enmig, damunt, dessota, pertot, arreu, lluny, prop, a través, almenys, prou, bastant, una mica, només, solament , a poc a poc, de pressa, al comptat, a terminis, de cop, quan, on, com, sí, també, i tant, és clar, no, tampoc, de cap manera, potser, si de cas, si fa no fa…*

La dérivation

- Métiers : *-or, -ora, -ista, -ari, -ària, -aire -enc, -enca, -er, -era.*
- Diminutif, augmentatif et mesure : *-et, -às, -ot -ada.*
- (B2) Superlatif avec modifications orthographiques
  - *u / -víssim* (*nou, novíssim*)
  - *c / -quíssim* (*bonic, boniquíssim*)
  - *ç / -císsim* (*dolç, dolcíssim*)
  - Ajout d'une lettre (*bo, boníssim*; *jove, joveníssim*).
- (B2) Formation des adjectifs : *ambient, ambiental ; renovar, renovable.*
- (B2) Suffixes à valeur péjorative : *–ot / -ota* à valeur péjorative *(casa, casot, casota).*

La phrase

- La phrase simple
- La coordination : *o, ni, mes, no… sinó, doncs / per tant, tanmateix, ara / ara bé.*
- La subordonnée relative : introduite par *que, on* et introduite par les pronoms précédés d'une préposition.
- La subordonnée circonstancielle : de condition, introduite par *si* (verbe au *present de l'indicatiu* suivi de *futur*) ; de temps, introduite par : *perquè* (verbe a *l'indicatiu*) ; de but, introduite par : *perquè* (verbe au *subjuntiu*) et de conséquence, introduite par : *doncs / per tant.*
- (B2) La subordonnée conjonctive complétive : *imperfet de subjuntiu* (dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre, de souhait) : *Valdria millor que quedéssim* (concordance des temps dans la subordonné complétive).
- (B2) La subordonnée circonstancielle de condition, introduite par si : Verbe à *l'imperfet d'indicatiu* ou du *subjuntiu* : *Si eres / fossis.*

L'expression de la comparaison

- Comparatifs : *més… que, menys … que, tant / tan… com. / Superlatifs : La casa més / menys bonica del carrer.*

L'expression de la nécessité et de l'obligation

- Obligation impersonnelle : *caldre* + infinitif.
- Obligation personnelle : *haver de* + infinitif, *tenir de* + infinitif.

L'expression de la probabilité

- Emploi de la périphrase : *deure* + infinitif.

Les aspects de l'action

- Périphrases construites avec l'infinitif : *tornar a* + infinitif, *començar a / de* + infinitif, *acabar de* + infinitif, *anar a* + infinitif, *venir a* + infinitif. *Incoatius : començar a* + infinitif, *posar-se a* + infinitif.

Les constructions idiomatiques à valeur affective

- Construction et accord d'agradar : *m'agrada aquest disc, ens agraden els cargols, li agrada llegir.*
- Construction et accord d'autres verbes usuels : *fer mal, fer por, tocar (li toca a la Laura de jugar).*

(B2) *Les reformulations*

- Explicatives : *és a dir, o sigui, dit altrament, amb altres paraules…*
- De correction : *més ben dit, més aviat…*
- À valeur d'exemple : *per exemple, a tall d'exemple, posem per cas, en concret…*
- Pour résumer, conclure : *en resum, ras i curt, en síntesi, comptat i debatut, en conclusió, en acabat, al capdavall…*

(B2) *Le sujet indéfini*

- Emploi de *hom* et de la troisième personne du singulier.

(B2) *Expression particulière de la notion de possession*

- Possessif après préposition : *darrere meu, davant nostre, a prop teu…*
- Postposition de l'adjectif possessif (valeur affective) : *fill meu, casa vostra…*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, films…). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : ils repèrent des mots clés, identifient des informations simples, les mettent en lien et établissent, ainsi, des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues…), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord…) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En seconde LVC, pour progresser en expression orale, il est essentiel de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité des élèves à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes simples mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :
  El porró és un estri de vidre que fem servir per veure vi.

– **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :

Em dic Anna, m'estic a Sant Andreu i tinc setze anys. Tinc dues germanes més grans que viuen a Sant Cebrià.

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés :

Els minairons viuen dins d'un canut i surten quan l'obres. Quan surten criden: Què farem, què direm? Què farem, què direm?

– **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents :

Pots agafar la goma que hi ha sobre la taula i davant les tisores?

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :

Demà passat serà dimarts i marxarem d'excursió a Illa entre dos quarts de vuit i les vuit del matí.

– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives :

M'agrada menjar cargols. / M'agrada fer esport. / No m'agrada la gent antipàtica. / La meva pel·lícula preferida és… / M'encanta aquest poema!

– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :**

- ajouter un élément : *i* / *després*.
- illustrer : *com* / *per exemple*.
- exprimer une opposition : *però*.
- exprimer la cause par juxtaposition : *no és aquí*, *està malalt*.
- exprimer la conséquence : *doncs*.

– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche :

Vull venir amb tu a passejar demà. / La Maria i la Marta aniran a Mallorca aquest estiu. / M'agradaria molt poder fer arquitectura quan acabi el liceu.

– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse :

Crec que no vindrà. / Potser sí que ho hem de fer. / Demà, gairebé segur que farà fred.

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

– Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
– Se faire aider, solliciter de l'aide.
– Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
– Accepter les blancs et faux démarrages.
– S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

– Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :

On t'estàs? / Com te dius? / Vols venir amb mi? / Quina hora és? / Per què rius?

– Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir :

Tanca la porta. / Llegeix el text. / Esborra la pissarra. / Obriu el quadern.

- **Demander des nouvelles et réagir simplement :**
  Com vas? / Què fa el teu pare? / Tot bé, gràcies. / Anar fent. / Molt bé.
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu :
  Que puc agafar un llibre? / Puc anar al lavabo? / No agafis els libres del segon prestatge.
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord** :
  D'acord! / Ben segur! / Bona idea! / Genial! / És clar! / Perfecte! / Cap problema! / Jo també! / Lamentablement no! / Jo no. / Jo tampoc! / No em deixen. / No puc. / Ho sento, no és possible.
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone :**
  El cognom és Planes : Pe, ela , a… I el seu telèfon és: sis-cents trenta, vint-i-quatre, dotze, noranta nou.
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :
  Que pots repetir, sisplau / si us plau? / Com s'escriu…? / Què vol dir … en català?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples** :
  Adiu! / Bon dia. / Fins demà. / Bona nit. / Ho sento. / Perdona. / Gràcies. / Adeu!
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées :
  Espera! / Un moment, fes apolit.
- Utiliser des verbes de **perception :**
  Mira! / Escolta!
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information :**
  Aquí, a la pàgina 33!
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers :
  Tinc fred / calor / mal / gana / set.
  La Maria ha anat a buscar una jaqueta perquè té fred.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… :
  El concert és a dos quarts de vuit al teatre municipal. Costa 5 euros.

Outils linguistiques – LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, au niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ **phonologie**
L'alphabet catalan : *a, be, ce…*
Les digrammes *ny, ll, l·l.*
La lettre *ç.*

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Passé et présent. Vivre entre générations**

A1+ *Família, casa, pare, papà / papa, mare, mamà / mama, germà, germana, fill, filla, avi, àvia, nin, nina, nen, nena, noi, noia, ciutat, vila, carrer, pis, ahir, present, avui, demà, museu, monument, castell, cuina, tradició, història, art, artista, dansa, cuina, néixer, viure, morir.*

- **Défis et transitions**

A1+ *Ciència, població, gent, clima, geografia, social, neu, vent, terra, gel, sol, aigua, tractor, llaurar, carretera, cotxe, avió, vaixell, tramvia, metro, estació (de trens), transport, bici, agricultura, indústria, aeroport, port, pàrquing, menjar, entrepà, restaurant.*

– **Représentation de soi, rapport à autrui, créer et recréer**

A1+ *Cinema, film, actor-a, teatre, imatge, societat, adolescent, escriure, pensar, parlar, videojocs, jove, agradar, cos, mòbil, ordinador, roba, model, gust, explicació, personatge, música, dibuix, inventar, crear, imaginar, calcular, estudiar, explicar, pensament, invenció, conte, campió.*

– **Focus : la langue catalane, langue de la vie quotidienne**

A1+ *parlar, xerrar, llegir, estudiar, oficial, cooficial, escola, aula, norma, fer classe, llibre, manual escolar, diccionari, biblioteca, missatge, correu electrònic, missatge, menú, mestre / mestra, professor-a, carta, accent, remarcar, pronunciar, explicar, comentar.*

Grammaire A1+

Le verbe : premières conjugaisons

– Les verbes réguliers, pronominaux et irréguliers au *present d'indicatiu*
  • *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, riure, ser, tenir, venir, veure, viure, dir-se, portar, esmorzar, dinar, berenar, sopar, voler, llevar-se, treballar, estudiar, comprar, cuinar, passejar, mirar, agradar, trobar-se, ploure, nevar, obrir, tancar.*
  • En compréhension et production : le *present d'indicatiu*, de l'*imperatiu* (*tu, vosaltres), estar + gerundi.* Verbes modaux (*poder, voler, saber*).

– Tournures impersonnelles
  • *Haver-hi* + groupe nominal (GN).
  • *Caldre* + infinitif.
  • *Valer.*

– Verbe *incoatiu*
  • *Llegir.*

– En catalan septentrional
  • La première personne du *present d'indicatiu* adopte la désinence *-i* (*t'estimi*), là où le catalan central préfère -o (*t'estimo*).

Le groupe nominal

– Le genre du nom et de l'adjectif
  • La flexion régulière en genre : *noi / noia; germà / germana, alt / alta; blau / blava…*

– Le nombre du nom et de l'adjectif
  • La flexion régulière du nombre : *noi / nois, habitació / habitacions, petit / petits, llis / llisos…*

– Les articles
  • L'article définit *el / la* devant les noms propres et les noms communs les plus usuels.
  • L'article indéfini *un / una.*

Les déterminants possessifs

– Les possessifs de première, seconde et troisième personnes du singulier.

Les déterminants démonstratifs

– Les démonstratifs de proximité et d'eloignement au singulier et au pluriel:
  • *Aquest / aquesta, aqueix / aqueixa, això, aquell / aquella, allò…*

Les numéraux

– Les numéraux de 0 à 100.
– Les ordinaux jusqu'à *desè.*

Les mots interrogatifs et exclamatifs

  • *Qui, com, què, on, per què, quin / -a / -s / -es, quan, quant / -a / -s / -es…*

Les pronoms personnels

– Les pronoms personnels sujets: *jo, tu, ell / ella / vostè, nosaltres, vosaltres / ells / elles.*
– Les pronoms personnels compléments atones
  • Formes renforcées : *Em dic…*
  • Formes élidées : *M'estic a…*
  • Formes pleines : *Vols donar-me….*

Les prépositions les plus usuelles

– La préposition *de* dans des expressions comme : *Soc de… / Treballo de…*
– La préposition *a* dans des expressions comme : *És a… / Visc a… / Dino al… / A les…*
– La préposition *en* devant un indéfini dans des expressions comme : *Treballo en un…*

- La préposition *amb* dans des expressions comme : *Passejo amb cotxe. / Dino amb…*
- Les locutions prépositives : *davant (de) / darrere (de) / al costat (de) / a la dreta (de) / a l'esquerra (de) / entre / a prop (de) a dalt (de) / a baix (de) / lluny (de)…*

Les adverbes

- Les adverbis de lieu, temps, manière les plus usuels
  - Les adverbes temporels : *avui / ahir / abans-d'ahir / demà / demà passat / ara*.
  - Les adverbes de manière : *bé / malament*.
  - Les adverbes de quantité : *molt / poc / gaire / gens*.
  - Les adverbes affirmatifs et négatifs : *sí / no / també / tampoc*.
  - Les adverbes d'ordre : *abans / després / primer / finalment*.
  - Les adverbes de lieu : *aquí / allà*.
  - Les adverbes de fréquence : *sempre / sovint / mai…*

La dérivation

- Les suffixes d'origine : *-à / -ana*, *ès / -esa* et *-í / -ina* : *gambià / gambiana*; *xinès / xinesa*; *marroquí / marroquina…*

La phrase

- La phrase simple : La phrase déclarative, interrogative, impérative ; affirmative ou négative, exclamative.

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
première	B1	B2 / C1

Classe	LVC
première	A2

En classe de première, les élèves poursuivent les apprentissages de la classe de seconde. S'agissant du début du cycle terminal, des élèves peuvent également débuter l'apprentissage au titre de la LVC ou le reprendre au titre de la LVB, sous réserve dans ce dernier cas de pré-acquis de niveau A2. Il en va de même pour la reprise éventuelle du cursus bilingue, le prérequis est alors B1.

En outre, la classe de première générale permet, dans certains lycées, le choix de l'enseignement de spécialité LLCER-catalan. Étant donné que le niveau minimal attendu dans les compétences langagières en enseignement bilingue est similaire à celui de l'enseignement de spécialité, et que certains objets d'étude proposés ci-après recoupent certains axes d'étude de l'enseignement de spécialité, une approche coordonnée de ces deux enseignements est recommandée pour les élèves concernés.

Dans les établissements n'offrant pas de parcours bilingue, il existe en général des groupes hétérogènes regroupant les élèves en LVB et ceux en LVC. L'enseignement par compétences et les repères culturels valables pour tous les élèves facilitent cette concomitance.

Dans les établissements offrant un parcours bilingue, il existe soit un groupe d'apprentissage spécifique en LVC et un regroupement des élèves en LVB et en enseignements bilingues, soit un regroupement LVB + LVC et un groupe bilingue. Le fonctionnement de ces groupes hétérogènes relève aussi de la différenciation facilitée par l'enseignement par compétences de communication et par des repères culturels communs.

En enseignement bilingue, l'enseignement du catalan en tant que langue vivante vient aussi satisfaire aux besoins de communication des disciplines servant de support au bilinguisme scolaire : la langue cible est alors aussi, en interaction avec le français, langue instrumentale des apprentissages disciplinaires.

Dans les lycées polyvalents, on recherche l'association des élèves de la voie professionnelle aux groupes de formation, LVB (selon les spécialités) ou LVC facultative, constitués principalement par des élèves de la voie générale et technologique. La pédagogie différenciée permet dans ce cadre d'adapter l'enseignement aux niveaux de compétence attendus dans chaque cursus, dans le cadre de projets partagés.

Pour tous les élèves, les activités de communication en langue catalane menées autour de projets favorisant l'autonomie et la réflexion personnelle dans une approche interculturelle sont un gage d'ouverture capitalisable le cas échéant dans l'enseignement supérieur.

En classe de première, le niveau de formation LVB ou LVC est en cohérence avec le rang choisi pour la langue catalane lors de l'inscription à l'examen.

Les repères culturels ci-après, communs à tous les élèves, bénéficient en classe d'une adaptation des objets d'étude au niveau de compétence de chacun, dans le cadre de la différenciation pédagogique et didactique toujours souhaitable. À la suite, les activités langagières et les outils linguistiques sont spécifiques au niveau du CECRL visé dans chaque modalité d'enseignement.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Identités et échanges

Depuis son essor en l'an mil au voisinage du monde musulman, la Catalogne est un creuset de populations. Les travailleurs de la Méditerranée s'y pressent tout au long du Moyen Âge. Viendront ensuite, à grands traits, les migrants occitans entre le XV^{e} et le XVII^{e} siècle, les Andalous et Murciens des après-guerres du XX^{e} siècle et, aujourd'hui, des populations issues du monde entier, particulièrement d'Amérique latine pour les pays catalans d'Espagne.

Au-delà des migrations parfois même forcées, les territoires de langue catalane sont aussi le réceptacle d'échanges économiques, technologiques, culturels et scientifiques à l'échelle mondiale, grâce en particulier à l'attractivité de Barcelone, qui est par là même une des destinations les plus prisées des étudiants lors des mobilités Erasmus+.

Cependant, la Catalogne et les autres pays catalans, territoires ouverts sur le monde à tous les niveaux, n'en revendiquent pas moins leur langue et leur culture comme piliers de leur identité. La nouvelle législation en faveur de l'obligation du catalan langue officielle en Andorre, micro-État pyrénéen dont la prospérité contemporaine repose sur les échanges commerciaux transfrontaliers, en constitue un exemple archétypique.

Alors, comment la culture catalane, dans la diversité de ses territoires, s'insère-t-elle dans la mondialisation, entre identité et cosmopolitisme ?

Objets d'étude possibles

- Culture catalane et mondialisation
- Culture catalane et identités culturelles multiples
- Préservation de l'identité territoriale et cosmopolitisme

Axe 2. Diversité et inclusion

La diversité de langues et d'origines est aujourd'hui, plus encore que par le passé, un des principaux éléments de définition de la société catalane contemporaine. Plurilinguisme et cosmopolitisme représentent en effet un défi singulier pour les différents territoires de l'espace linguistique catalan dès lors que la langue et la culture vernaculaires se trouvent souvent en position minoritaire. En retour, eu égard à cette situation sociolinguistique particulière, les catalanophones sont enclins à partager les valeurs de l'inclusion et de l'intégration des allochtones.

Dans le domaine de la diversité affective, sexuelle et de genre, et de l'égalité homme-femme, les pays catalans d'Espagne, la communauté autonome de Catalogne en particulier, sont à l'avant-garde européenne des politiques publiques contre les discriminations.

Quant à l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap ou à la considération des maladies orphelines, la société catalane est particulièrement inventive et généreuse. *La Marató de 3cat*, gala solidaire annuel de la télévision publique catalane en faveur de la recherche médicale, alliant vulgarisation scientifique et promotion de la chanson en catalan, en est une démonstration des plus originales.

Objets d'étude possibles

- Diversité linguistique et inclusion
- Diversité des identités personnelles et inclusion
- Situation de handicap, maladie et inclusion

Axe 3. Art et pouvoir

Au commencement terres de confins entre Islam et Chrétienté, puis marquées par l'essor des villes et, depuis longtemps, relevant d'appartenances politiques multiples, les territoires de langue catalane ont modelé une culture propre où s'expriment ces tensions successives. Les arts plastiques y tiennent une place prépondérante témoignant, tout au long d'une histoire plus que millénaire, de cette relation de force avec des pouvoirs de natures diverses.

Dès le IXe siècle, les comtés catalans de la *Marca Hispànica* carolingienne affirment le pouvoir de l'Église avec un art préroman original marqué par les influences mozarabes. Ce n'est qu'à la fin du XIIIe siècle que l'art roman, jusque-là triomphant en Catalogne, est supplanté par l'art gothique affirmant le pouvoir des villes, des rois conquérants et bientôt de la bourgeoisie. Bien plus tard, au XIXe siècle, cette même bourgeoisie catalane renaissante à la faveur de l'industrialisation fait du *Modernisme*, l'Art nouveau catalan, la marque de son pouvoir. Au XXe siècle et à l'époque actuelle, la Catalogne du Nord se distingue par son triangle d'or, Collioure-Cadaqués-Céret et, de Céret (Picasso) à Palma (Miró), en passant par Barcelone (Guinovart), la culture catalane est aux avant-gardes de la contestation par l'art.

Objets d'étude possibles

- Art roman et pouvoir religieux
- Art Gothique et pouvoir politique
- Avant-gardes et contestations des pouvoirs

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Les sciences sont présentes dans l'histoire de la culture catalane dès le Moyen Âge, à la croisée des héritages arabes, juifs et grecs anciens. Au XIIIe siècle, le majorquin Ramon Llull mettait en relation, avec son *Ars magna,* tous les savoirs de l'époque : la philosophie, l'astronomie, la théologie, la médecine, le droit… Son contemporain, le valencien Arnau de Vilanova marqua les débuts de l'enseignement universitaire de la médecine à Montpellier, alors possession catalane. À l'époque moderne, puis contemporaine, cette sensibilité pour les sciences s'est perpétuée avec, par exemple, les Roussillonnais François Arago, astronome, physicien et homme politique au début du XIXe siècle et, plus près de nous, le démographe Alfred Sauvy, créateur de l'expression « tiers monde ». Aujourd'hui même, l'oncologue barcelonais Joan Massagué dirige un des plus grands centres de recherche des États-Unis alors que Barcelone accueille le monde entier lors du plus grand salon de l'industrie de la téléphonie mobile, entre science et technologie. Cette tradition scientifique de la culture catalane doit aussi permettre d'interroger les défis pour le présent en matière d'égalité, d'éthique ou de développement durable.

Objets d'étude possibles

- Talents féminins et carrières scientifiques
- Souffrance animale et expérimentation scientifique
- Innovation scientifique, productivisme et préservation de l'environnement

Axe 5. L'être humain et la nature

Les paysages et les climats des pays catalans, rudes ou généreux, ont façonné, dans le temps long, une culture humaine originale. Ainsi, les familles de bergers, de paysans, de mineurs, de pêcheurs, de marins, de commerçants, d'artisans ou d'industriels, souvent pluriactifs, se sont adaptées au milieu naturel ou l'ont transformé en leur faveur. C'est avec le romantisme, et ses déclinaisons particulières *Renaixença* et *Modernisme,* que les artistes catalans exaltent leur sentiment de la nature : le poète Jacint Verdaguer avec *Canigó,* le dramaturge Àngel Guimerà avec *Mar i cel*, l'architecte Antoni Gaudí et *La Pedrera*, le peintre Joaquim Vayreda du mouvement paysager de *l'Escola d'Olot.* Quant aux paysages de la Catalogne du nord, le peintre postimpressionniste Etienne Terrus et le poète Josep Sebastià Pons, souvent panthéiste, tiennent une place essentielle dans leur représentation de la nature. L'approche symbolique de la nature, se trouve par exemple dans *La mor i la primavera*, œuvre posthume de la romancière Mercè Rodoreda.

Avec le temps, la nature a récupéré des droits sur l'action humaine, parfois de façon tragique (*Aiguat de 40, DANA de València*). Alors, la prise en compte des écosystèmes et de la biodiversité est devenue une préoccupation première. Le nouveau genre littéraire *literatura,* dans lequel se distingue la jeune romancière Irena Solà avec son succès de librairie, traduit dans plusieurs langues, *Canto jo i la muntanya balla*, est peut-être le dernier avatar de cette prise de conscience collective.

Objets d'étude possibles

- Vivre et travailler avec la nature
- Représenter la nature
- Préserver la nature

Axe 6. Le catalan parmi les langues romanes

La langue catalane est issue de l'implantation de la civilisation romaine, dès le IIe siècle avant notre ère, au sud de la Narbonnaise et au nord-est de la Tarraconaise. Les populations locales ont adopté progressivement la langue des soldats, des marchands et des fonctionnaires romains : le latin vulgaire. Avec le fractionnement de l'Empire Romain au Ve siècle, le latin parlé a progressivement produit des langues romanes, différenciées à partir du IXe siècle. Le catalan actuel est le fruit d'une romanisation intense (comme pour l'occitan et l'italien, en moindre mesure pour le français et l'espagnol) sur des substrats préromans : indo-européen, ibéro-basco͏ïde dans les Pyrénées, et celte. Les apports postérieurs à la romanisation sont, pour le catalan, issus de l'arabe (en moindre mesure que pour l'espagnol) et du germanique (en bien moindre mesure que pour le français), et des influences des autres langues néolatines tout au long de l'histoire, d'abord l'occitan, plus tard l'espagnol et le français.

Le catalan est donc une langue fondamentalement romane qui vivifie l'héritage latin et la culture de l'Antiquité. À la charnière des langues gallo-romanes et ibéro-romanes, l'étude de la langue catalane est propice à l'intercompréhension et à la grammaire comparée entre langues néolatines.

Objets d'étude possibles

- Une langue néolatine
- Une langue-pont
- Une langue en contact avec le français et l'espagnol

Repères linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Les niveaux B1 et B2 sont détaillés ci-dessous. En enseignement bilingue, pour le niveau C1, se référer à la classe terminale.

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, lors des activités de réception, les attendus vis-à-vis des élèves augmentent, incluant désormais à la compréhension du document une perception affinée de son contexte et de la situation d'énonciation qui le caractérisent, des réseaux de sens qui le constituent, ainsi que de sa portée. C'est donc à une lecture interprétative des documents proposés, quelle que soit leur nature, que les élèves doivent désormais être entrainés de façon explicite. Pour construire ces différentes strates de sens, l'apprenant doit en effet disposer d'un éventail de stratégies suffisamment étendu pour aborder avec un grand degré d'autonomie des documents de natures et d'intentions très diverses. Les élèves lisent, écoutent en vue de :

- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète…) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques)

inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*bufanúvols, boca-orella*) et la dérivation (*tristament, politicastre*) pour en déduire leur sens.	– S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…)

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour aider les élèves à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. De plus, il est essentiel que les professeurs continuent d'identifier les erreurs principales et puissent apporter une réponse appropriée selon les circonstances et les besoins exprimés (correction et / ou remédiation ultérieure) permettant ainsi aux élèves de progresser dans leur maitrise de la langue de façon consciente, dans le cadre d'une démarche actionnelle. Enfin, il est primordial d'articuler ces activités avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.
Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les **mots** manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit**

donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	• Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux : *La catedral de Palma, coneguda com la Seu, és un dels monuments més emblemàtics de Mallorca. Construïda a partir del 1230, aquesta impressionant catedral gòtica es troba al costat del mar i destaca per la seva majestuosa façana i els seus espectaculars vitralls.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Soc un noi força simpàtic, de setze anys, actiu i amb molta energia. Tinc els cabells negres, curts i una mica despentinats, i la pell clara. Amb els meus ulls marrons brillants, tinc una mirada curiosa; m'assemblo a un jove aventurer. Encara que sigui alt i prim, no m'agrada gens el bàsquet, sinó més aviat els esports d'hivern.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer : *El dissabte a la tarda vam visitar el Museu de Ciències Naturals de Barcelona. La seva exposició presentava una fascinant història sobre la biodiversitat del planeta. De fet, és una mena de reflexió sobre la importància de conservar la natura. Com més avançàvem per les diferents sales, més captivants trobàvem les instal·lacions i les explicacions sobre els ecosistemes.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *El Delta de l'Ebre és un dels paisatges més emblemàtics de Catalunya. Situat a la desembocadura del riu Ebre, aquest delta s'estén cap al mar Mediterrani i forma una regió humida rica en biodiversitat. A prop de les seves aigües, es poden trobar extensos arrossars que produeixen arròs de gran qualitat, reconegut internacionalment.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Cada any, durant la setmana de Corpus, que se celebra el dijous següent al diumenge de la Trinitat, la ciutat de Berga es transforma amb la festa de la Patum; així, els carrers s'omplen de música, colors i tradicions. Uns dies abans, els veïns es reuneixen al passeig de la Indústria per provar si els fuets peten com cal.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *M'encanta quan el maig i el juny arriben ja que m'agrada menjar cireres! / Quina por! / Quina angoixa! / Quin espant! / Quin fàstic / horror! / Ecs! / Ec! / Uf! / Uix! / Que*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Sant Miquel de Cuixà és un dels monestirs més emblemàtics del romànic català. Situat a la comarca del Conflent, al peu del massís del Canigó, el monestir es va fundar al segle IX i ha exercit un paper central en la història religiosa i cultural de la regió. Va ser un important centre monàstic durant l'edat mitjana i, malgrat els saquejos i l'abandonament en segles posteriors, avui dia és un símbol de la resistència cultural catalana. La seva arquitectura romànica i el seu claustre són exemples destacats del patrimoni artístic medieval.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels : *Bon dia. Avui us presentaré el meu treball de recerca. Abans de començar us parlaré una mica de mi: em dic Laura, tinc disset anys i a l'institut hem treballat sobre la integració educativa. Com que el tema de les aules d'acollida a la Catalunya del sud m'ha semblat molt rellevant, he decidit enfocar el meu treball en aquest àmbit. Gràcies per escoltar-me, espero que el meu projecte us interessi.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative : *Fa dos dies vam tornar d'Andorra, l'intercanvi lingüístic amb l'institut de Santa Coloma va anar molt bé. Vam poder conèixer, d'una banda, les particularitats de la variant de la llengua catalana que es parla al Principat i, de l'altra, com es manté viva en el dia a dia de la població. Allò que els andorrans anomenen padrins per referir-se a la gent gran com a la Catalunya del Nord ens va sorprendre, ja que nosaltres solem utilitzar avis o iaios.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants : *A la zona de l'Albufera de València s'estén un gran llac envoltat de canyissars, que brilla sota el sol mediterrani. A banda i banda, podem veure camps d'arròs i petites casetes tradicionals anomenades barraques, que formen part de la història de la regió. Entre els arrossars, es despleguen canals tranquils i camins de terra que conviden a passejades serenes. De fet, aquest llac dona el nom al lloc : és una albufera.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

lletjot! / Déu meu, quines coses! / quines històries! / Pobret! / Pobrissona! / Pobre de mi! – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre : *De fet,… / Doncs si m'ho demanes, te / et diré que / Trobi / -o que… / Jo, pensi / -o que… / Per a mi, el més important és que… / Mira, jo opini / -o que… / A mi, me / em sembla que… / Segons el meu parer, el que importa és que… / El meu parer és que el que més importa, és… / Estic a favor de / en contra de.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief : *Prefereixo, sense cap mena de dubte, el modernisme català al noucentisme, ja que el primer representa una explosió de creativitat i originalitat que reflecteix l'ànima de la societat de final / de la fi del segle XIX i principis del XX. A més, les obres de mestres com Lluís Domènech i Montaner són exemples magnífics d'arquitectura que combinen funcionalitat amb estètica. Tanmateix, és important reconèixer que el noucentisme aporta una visió més racional i ordenada de l'art i la cultura. En aquest sentit, escriptors com Eugeni d'Ors, buscaven una síntesi entre tradició i modernitat, promovent una idea de bellesa més clàssica i equilibrada.* – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir : *Al nostre institut, s'organitzarà una fira de final de curs que tindrà lloc el proper divendres. Al pati, es proposaran diverses activitats, com jocs tradicionals i competicions esportives, on els alumnes podran participar i gaudir d'una jornada divertida. A l'aula d'informàtica, els estudiants presentaran els seus projectes de recerca, que han estat treballant durant tot l'any, i podran compartir les seves experiències amb els companys.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. : *Si la manca d'aigua a Catalunya continua, és possible que s'imposin restriccions més severes en el consum domèstic. / Si no es prenen mesures immediates, pot ser que les collites disminueixin considerablement i que afectin l'economia agrícola i possiblement, la de la resta del territori.*	*Al principi / al començament dels anys 80, la televisió en català era pràcticament inexistent, amb l'única opció de Televisió Espanyola, que oferia molt poc contingut en la nostra llengua. A tall d'exemple, l'any 1975, s'emetien 17 hores mensuals de programació en català. El 10 de setembre de 1983, TV3 va fer la seva primera emissió i va marcar un moment històric.* – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples : *El progrés científic és un tema que suscita opinions diverses i apassionades. Personalment, considero que els avenços científics han estat fonamentals per al desenvolupament de la societat moderna, com ara les vacunes. Tanmateix, també és important reconèixer que no tot el que implica el progrés científic és positiu.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief : *Voldria començar parlant de… / A continuació introduiré… / A més caldria dir que… / Tot i així cal dir que… / També podríem tenir en compte… / Car en un moment donat … / En conseqüència podem afirmar. / Encara que no ho diguem… / Malgrat tot ens en vam sortir.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *Narcís Monturiol va dissenyar el primer submarí de la història, l'Ictíneu, a mitjan segle XIX, amb l'objectiu de facilitar la navegació sota l'aigua. El 1859, va realitzar les primeres immersions a Barcelona i va demostrar la viabilitat del seu invent, però no va comptar mai amb el suport de les institucions.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples : *Si els humans continuen destruint els seus hàbitats, molts ocells podrien extingir-se en un futur proper. / Si es redueixen les fonts de contaminació, els ocells tindran més oportunitats per reproduir-se i prosperar.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *Em sorprèn profundament veure com la diglòssia continua afectant la identitat cultural de moltes persones. És trist de pensar que, en un món tan globalitzat, encara hi ha qui se sent avergonyit de parlar la seva llengua materna, com si això fos un signe de debilitat en comptes d'un motiu d'orgull.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *Si llegim més literatura catalana, millor entendrem la nostra història i les nostres tradicions. / Com més coneixem les festes populars, més gaudim de la riquesa de la nostra cultura.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la

médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de l'espace catalanophone offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et de leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers… (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *Cada quan es fan visites guiades a l'església de Taüll? / Fins a quin punt és important l'església de Taüll en la història de l'art romànic català? / Quines són les dimensions del seu campanar?*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *El que ens vols dir és que prefereixes treballar sol que en equip? / És això el que miraves d'explicar? / No acabo d'entendre per què has esmentat les vacances d'estiu. Podries aclarir-ho?*

– Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir : *Fes servir una font llegible i prou diversificada per a la teva presentació. / No t'oblidis d'incloure les dates clau a l'eix cronològic, és fonamental! / És convenient que practiquis la presentació davant d'un mirall abans de fer-la a classe. / Has de lliurar el treball abans del divendres que ve, sense falta / excepció. / D'acord, ja ho entenc. Però, es poden afegir alguns efectes visuals per fer-ho més atractiu?* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux : *Si us plau, que podria ampliar el termini de lliurament una setmana més? És que necessito més temps per aprofundir en la recerca. / Si puc entrevistar alguns professors de l'institut per al meu treball, serà genial. / Crec que podré fer la presentació oral davant del grup. / Pel que sembla, no puc utilitzar vídeos per a la presentació.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance : *No entenc per què dius que hi ha diglòssia al Principat. No estic gaire d'acord amb la idea que el català sigui una llengua menor a Andorra. Em sembla que té un cert prestigi social, oi? Estic totalment d'acord amb les teves paraules.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire) : *Que pots repetir, si us plau? No he entès bé l'explicació. / Que em podries aclarir què significa aquesta paraula? / Que pots traduir-me aquesta frase al català? No la comprenc. / És una mica complicat. / Que em podries explicar això d'una altra manera? No ho he entès gaire bé.* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit : *Si us plau, que em podries passar el document quan tinguis un moment? T'ho agrairia molt. / Perdoneu, que us sap greu si fem una pausa? / Bon dia, com va? Espero que tot et vagi bé. / Disculpi, seria possible que… / Moltes gràcies per avançat. / Et volia agrair de tot cor… / Ha estat molt amable amb mi.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple : *Si no m'equivoco, vols dir que… / Tornant al tema, com creus que… / Trobo interessant el que dius sobre la sostenibilitat. Que ens pots donar exemples?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information :** *Primer, tenim l'occità, que és semblant al català en paraules i gramàtica. Després, hi ha el castellà, que ha tingut molta influència en el català durant el darrer segle. També és important mencionar el francès, que ha influït en el català del nord. A més, no podem oblidar l'aragonès, que és una llengua petita que es troba a l'oest del territori catalanoparlant. Finalment, tot i que no estan a tocar, l'italià és considerat una llengua similar al català perquè també és romànica.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique : *M'encanta la senzillesa i la força de les línies de l'art romànic; quan entro en una església romànica, sento una*	– Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *Assegura't de fer servir una font llegible i prou diversificada per a la teva presentació. / No t'oblidessis d'incloure les dates clau a l'eix cronològic, és fonamental! / Seria convenient que practiquessis la presentació davant d'un mirall abans de fer-la a classe. / Has de lliurar el treball abans del divendres que ve, sense falta / excepció. / D'acord, ja ho entenc. Però, i si afegís alguns efectes visuals per fer-ho més atractiu?* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Si us plau, fora possible d'ampliar el termini de lliurament una setmana més? És que necessito més temps per aprofundir en la recerca. / Si pogués entrevistar alguns professors de l'institut per al meu treball, seria genial. / Em veig amb cor de fer la presentació oral davant del grup. / M'han dit que no puc utilitzar vídeos per a la presentació.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications : *No acabo pas d'entendre els teus arguments sobre la diglòssia al Principat. Pots argumentar-me com es manifesta aquesta situació? / Estic en desacord amb la idea que el català sigui la llengua menor a Andorra. No creus que té un cert prestigi social? / Si el francès no dominés en àmbits formals, no estaríem parlant de diglòssia.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement : *Quan dius que la innovació científica és irresponsable, a quin tipus d'innovacions et refereixes exactament? / Pots explicar-me amb més detall per què consideres que és un acte irresponsable? Podries aportar algun exemple concret?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit : *Disculpa, però crec que ara em toca parlar a mi / Perdona si et tallo, però realment ho veus així? / Ho sento molt, però no li ho puc deixar dir, això / Si no et sap greu, m'agradaria afegir una cosa / Gràcies per escoltar-me.* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens : *Si no m'erro, el que vols dir és que… / Tornant al tema principal, com creus que… / Em sembla interessant el que has dit sobre la sostenibilitat. Podries donar-nos-en alguns exemples, oi?* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts : *D'entrada, tenim l'occità, que comparteix moltes similituds lèxiques i gramaticals. En segon lloc, trobem el castellà, que per raons polítiques, ha tingut una gran influència al Principat. En tercer lloc, cal esmentar el francès, que ha influït especialment en el català septentrional. A més a més, no podem oblidar l'aragonès, una llengua minoritària que limita amb el català a ponent. En acabat, tot i no ser geogràficament contigua, l'italià també es considera una llengua propera al català per la seva proximitat romànica.*

connexió amb el passat. / La bellesa i la llum de les catedrals gòtiques sempre em sorprenen; em fan sentir una gran elevació espiritual. / Veure les obres dels artesans medievals em fa sentir nostàlgia i admiració. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif…: *La cançó El cant del Rossinyol és una de les peces més representatives de la música tradicional catalana, i parla dels casaments arreglats. En viatjar a França, el rossinyol transmet el plany d'una noia a la seva mare.*	– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Em fascina la sobrietat i la força de les línies de l'art romànic; cada vegada que entro en una església romànica, sento una profunda connexió amb el passat. / L'esplendor i la lluminositat de les catedrals gòtiques em deixen sempre meravellat; la sensació d'elevació espiritual que transmeten és realment colpidora. / Em provoca una gran nostàlgia i alhora admiració veure com els artesans medievals van ser capaços de crear obres tan impressionants.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *La mineria ha estat una activitat molt rellevant a Catalunya des de fa molts segles, i encara avui continua tenint un cert pes en l'economia del país. / Històricament, l'explotació de mines a Catalunya es va concentrar en zones com el Berguedà, el Ripollès i el Vallès, on es trobaven riqueses minerals com el carbó i el ferro. / Avui dia, encara existeixen mines actives, però l'impacte sobre el territori i les persones ha provocat nombroses controvèrsies.*

Outils linguistiques – enseignement bilingue et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, à partir du niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1 phonologie

Phénomènes d'alternance vocalique : pluriels en *-es*, terminaisons verbales en *a* / e atones.

Séquences consonantiques : occlusives, vélaires, fricatives.

La ponctuation.

La voyelle neutre.

Le *o* atone.

Occlusives en fin de mot.

Consonnes en fin de mot : nasales, *-s*, amuïssements *(-nt, -r…)*.

Le *s* dans tous les contextes [s] et [z] ; [ts] et [tz] ; [dz].

Élisions de voyelles.

Sonorisations et assourdissements.

Groupes de consonnes *-cc-, -ct-, -pt-*.

Orthographe de base.

Phonétique syntaxique.

Particularités du catalan septentrional

Le *o* tonique fermé se prononce [u] : *bona* [búnə], *quina calor!* [kəlú]

Prononciation de *res* [ré] ou [rés].

Prononciation du *t* épenthétique : *segur* [səɣúrt], *la mar* [márt].

Prononciation de mots proparoxytons (*esdrúixols*) transformés en mots paroxytons (*plans*) : *gràcies* prononcé [grásis]

B2 phonologie

La prononciation adoptée est celle du catalan oriental avec une attention particulière à la modalité septentrionale, sans exclure les autres variantes dont peuvent être porteurs les élèves.

Prononciation et orthographe

Distinction entre prononciation et graphie.

Digrammes : concept et séparation.

Voyelles

La syllabe : concept, distinction entre syllabes accentuées et atones et séparation des syllabes.

Prononciation et orthographe des *a* et *e* atones : mots qui ont le même radical, genre et nombre du nom, morphologie verbale.

Prononciation et orthographe des *o* et *u* atones : mots qui ont le même radical, genre et nombre du nom, morphologie verbale.

Prononciation de l'ouverture vocalique du *e* et du *o*.

Accentuation : règles d'accentuation, l'accent.

Combinaison de voyelles : diphtongues et hiatus : concept et prononciation correcte ; liaisons : élisions marquées graphiquement et non marquées.

Tréma : prononciation correcte, le tréma dans les groupes *gu* et *qu* et le tréma sur *i* et *u* toniques.

Orthographe des *a* et e atones : mots de vocabulaire de base sans repères clairs : *enyorança, assemblea, monestir, vernís, assassí, avaria, treball, ambaixador, Empordà* ; mots se terminant par *-a, -ma, -arca, -ista, -cida, -ta* ; les verbes à double racine : *treure / traure, néixer / nàixer, jeure / jaure* et le verbe *fer*.

Orthographe des *o* et *u* atones : mots de vocabulaire de base sans repères clairs : *capítol, Joan, bufetada, muntanya, joventut, rètol, títol, suportar ;* verbes qui présentent des alternances sur leur radical : *collir, cosir, sortir, tossir i escopir* ; verbes *poder* et *voler* aux formes indicatives, au conditionnel et aux modes impersonnels.

Tréma : le tréma dans les formes verbales.

Consonnes

Orthographe du *b / v* : *imperfet d'indicatiu* en *–ava* ; alternances *u / v* et *p / b*.

Prononciation et orthographe des fricatives alvéolaires : fricative alvéolaire voisée (ou sonore) [z] et graphèmes qui la représentent ; fricative alvéolaire sourde [s] et graphèmes qui la représentent.

Prononciation et orthographe des vibrantes : prononciation et distinction entre le *r* battu et le *rr* roulé : amuïssement et orthographe.

Prononciation et orthographe des occlusives : prononciation sourde ou voisée selon la position.

Règles générales d'orthographe des occlusives : à la fin d'un mot, terminaisons du présent de l'indicatif en *-p*, *-t* et *-c*, gérondifs en *-t*, terminaisons en *-etud, -itut* et groupes *ab-, ob-, sub-* et *non-*.

Prononciation des nasales.

Orthographe des nasales : m avant m, p et b, n avant v, le digramme *ny* et nasales avant *-f*.

Prononciation des palatales : sourdes ou voisées.

Orthographe des palatales : la fricative palatale [ʒ] et les graphèmes *g* et *j*, la fricative palatale [ʃ] et les graphèmes *x* et *ix*, les affriquées : les graphèmes *tx, ig, tg* et *tj,* les groupes *-jecc* et *-ject* (*injecció, objecció, projecte, subjecte*).

Prononciation des latérales.

Orthographe des latérales : les groupes *al·l-, col·l-, il·l-, -el·la, - il·la*.

Le h en position initiale et intercalaire.

Conventions graphiques

Abréviations les plus fréquemment utilisées (*Sr., Sra, c., c / , num.*…).

Particularités du catalan septentrional

Fermeture de la voyelle tonique [ó] en [ú] : *broma* [brúmə], *roja* [rúʒə].

Le son final [ʃ] se réduit à [j] : *peix* [péj], *mateix* [mətéj], *aqueix* [əkéj].

Prononciation d'*estiu* [istiw].

Transformation des mots proparoxytons en mots paroxytons, essentiellement par amuïssement du *-a* dans le *-ia* final : *experiència* [əkspəriɛ́nsi].

Pluriels sans nasale finale : *catalans* prononcés [kətəlás].

Un accent tonique secondaire tombe sur le pronom enclitique du verbe à l'impératif : *animeu-vos* [ənimɛ́wbús].

Aphérèse du *a-* : *avellana / vellana*, *amarganta / marganta*.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Identités et échanges. Diversité et inclusion**

B1 *Identitat, intercanvis, acollida, poblar, residir, exili, hospitalitat, barri, penya, ciutadà, veí, habitant, grup social, estranger, foraster, Erasmus, programa, universitat, ciutadania, compromís, intervenció, diversitat, inclusió, estatut, paisatges, estatut, frontera, ocupació, existència, consum, consumidor, despesa, cost, globalització, línia aèria, finca, masia, propietat.*

B2 *Mercat laboral, perspectiva laboral, ascens social, dedicació, encàrrec, subsistir, sobreviure, integració, agrupació, massificació turística, xàrter, llançadora, compra compulsiva, pernoctació, reconeixement, incineradora, consorci, solidaritat, mediació, de baix cost, recinte, edifici, estructuració, disseny industrial, regulació, desregulació.*

– **Art et pouvoir**

B1 *Art romànic, art gòtic, art barroc, recull, columna, cartell, testimoniatge, urbanisme, plànol, galeria, col·lecció, rima, vers, afirmar, jutjar, observar, església, llotja de mar, art gràfic, paper, mitjans de comunicació, documental, reportatge, Antoni Gaudí, notícies, informatiu, portada, titulars, aclariment, detall.*

B2 *Art preromànic, compilació, dedicatòria, erudició, alfabetització, censura, propaganda, notificació, notícia bomba, exclusiva, corranda, auca, Ramon Llull, Jacint Verdaguer, Jaume Cabré, manifestar, caracteritzar, valorar, narrativa, poemari, assaig, apologia, antologia, contracultura, planificació, cubisme, avantguardisme, capitell, arc de mig punt, claustre, eixample.*

– **Innovations scientifiques et responsabilité**

B1 *Innovació, projecte, sistema, avenç, millora, crisi, imitació, procediment, procés, reformar, concebre, realitzar, col·laborar, extreure, endevinar, mètode, idear, xip, motor de recerca, enginyeria, tràfic, trànsit, trajecte, recorregut, transferència, dades, conquesta espacial, quilòmetre zero, pol·lució, claveguera, residus, reciclatge, cotxe compartit, cotxe de línia, biocarburant, mobilització, vacuna, vaccí, clonació.*

B2 *Algoritme, implementar, rastrejar, digitalització, emmagatzematge, petjada digital, aplicació, programari, protocol, mutació, alternativa, gir, ètica, àrea de coneixement, duplicació, adob, fertilitzant, sostenir, sostenible, contribuir, proporcionar, proveir, abastiment, genètica, clonatge, OGM, nanotecnologies, singularitat.*

– **L'homme et la nature**

B1 *Explotació, ésser humà, conrear, llaurar, collita, cultiu, exploració, fauna, flora, mata, sobre població, huracà, ruixat, temporal, tacar, contaminació, gasolina, gasoli, sanitat, residu, deixalleria, espècies amenaçades, relleu, cova, coll, collada, serrat, tossa, turó, coma, congost, cala, albufera, recursos naturals, densitat, demografia, planta industrial, zona protegida.*

B2 *Orografia, hidrografia, lacustre, fluvial, recursos hídrics, sanejament, conca, pla, altiplà, plataforma, camps petrolífers, hidrocarburs, combustible, benzina, cru, desforestació, pulmó verd, iceberg, agroalimentari.*

– **Le catalan et les langues romanes**

B1 *Romanitat, valencià, mallorquí, tortosí, septentrional, llatí, iber, gascó, llemosí, provençal, bretó, cors, llengües germàniques, llengües eslaves, llengües de França, comparació, influència, parentiu.*

B2 *Intercomprensió, lingüística, evolució filològica, idiomàtic, llengua-pont, llengües indoeuropees, llengües minoritzades, minoria lingüística, llengües autòctones, llengües gal·loromàniques, llengües iberoromàniques, etimologia, romanç, paleografia.*

Grammaire B1 / B2

Le verbe

– Les verbes irréguliers usuels aux temps et modes courants
  - *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, poder, riure, saber, tenir, venir, veure, viure, voler, atreure, jeure, treure, vèncer, encendre, dur*.

– Modifications orthographiques du radical selon la désinence verbale
  - *Engegar* : *-g* devant *–a / -o*, *-gu* devant *–i / -e*.
  - *Teclejar* : *-j* devant *–a / -o*, *-g* devant *–i / -e*.
  - *Començar* : *–ç* devant *–a / –o*, *–c* devant *–i / –e*.
  - *Buscar et cercar* : *-c* devant *–a / -o*, *-qu* devant *–i / -e*.

– En compréhension et production
  - *Mode indicatiu* : *imperfet, perfet* et *passat perifràstic*.
  - Le *present de subjuntiu* comme forme négative de *l'imperatiu* (défense).
  - *Condicional*.
  - *Participi*s irréguliers.
  - L'impératif et le présent du subjonctif de certains verbes irréguliers : *anar, fer, escriure, seure, dur, venir, tenir, saber, ser, admetre, permetre.*

– Dérivation verbale : suffixes *-ejar, -itzar, -ificar*.
– L'emploi de *ser* et *estar*
  - *Ser* exprime la qualité, la nature du sujet : *És un préssec*.

- *Ser* et *estar* peuvent exprimer la situation, l'état du sujet : *Aquest préssec és madur / Aquest préssec està madur*.
- L'emploi systématique de *estar* devant un adjectif ou un participe passé exprimant une situation ou un état accidentel est abusif. En cas de doute, préférer toujours *ser*, plus authentique en catalan : *Aquest préssec és madur*.
- *Estar / estar-se + gerundi* et *Estar-se* comme équivalent d'habiter –*S'està a Nefiac*- ou de se tenir dans telle attitude – *S'està ajagut*.

– **(B2) Particularités du catalan septentrional**
  - 1re personne de *ser* au *present d'indicatiu*
    - *som* (étymologie latine) prononcée [sún].
  - Par assimilation au *present d'indicatiu*, la première personne de *l'imperfet d'indicatiu* et du *condicional d'indicatiu* prend, à l'oral, la désinence *–i* (oralité)
    - *jo cantavi* pour *jo cantava*, *jo cantarïi* pour *jo cantaria*.
  - Utilisation de *l'imperfet de subjuntiu* en concurrence avec *l'imperfet d'indicatiu* dans une phrase conditionnelle (condition irréelle dans le présent) : *Si tingués / Si tenia*.
  - Utilisation de l'auxiliaire *ser* au *perfet* (oralité).

Le groupe nominal

– Le genre du nom et de l'adjectif
  - Féminin des noms avec suffixe spécifique : *metge / metgessa, actor / actriu, heroi / heroïna…*
  - Quelques modifications de l'accent écrit : *avi / àvia, espòs / esposa…*
  - (B2) Cas spéciaux : *abat / abadessa, advocat / - ada / -essa, alcalde / -essa, perdiu / perdigot, orfe / òrfena, amargant, elegant, pobre / -a, comú / -una, ferm / -a, covard / -a*.
  - (B2) Changement *-leg* par *-loga* : *anàleg / anàloga, filòleg / filòloga…*
  - (B2) Signifiant différent selon le genre : *el son / la son, el llum / la llum…*
  - (B2) Lexèmes différents : *cavall / egua-euga, boc / cabra…*
– Le nombre du nom et de l'adjectif
  - Quelques pluriels en *–os* de mots terminés par *–s*, certains doublant le *–s* : *mes / mesos, curs / cursos, compàs / compassos, progrés / progressos*.
  - Quelques modifications de l'accent écrit : *interès / interessos, país / països…*
  - (B2) Adjectifs finissant par *-aç, -iç* et *-oç* : *audaç / audaços / audaces…*
– Les articles.
  - Non élision de l'article défini et personnel féminin devant *i* ou *u* atones : *la història, la universitat, la Isabel…*

Les déterminants possessifs

– Les formes atones – adjectifs – devant les noms de parenté : *mon, ton, son, ma, ta, sa*.

Les numéraux

– L'accord et la graphie des cardinaux (emploi des tirets) : *vint-i-quatre, setanta-vuit, set-cents, nou-centes…*

Les pronoms relatifs

– *On* (avec un antécédent de lieu uniquement) : *El garatge on tens la bicicleta…*
– Pronoms composés : *El qual / la qual / els quals / les quals*.
– (B2) Précédés de préposition : *amb qui, a qui, de què, del qual, de la qual, amb els quals….*
– (B2) Le pronom relatif personnel *qui* : *Campi qui pugui !*

Les pronoms personnels

– Valeur du pronom sujet exprimé.
– Pronom personnel sujet postposé : *Maleïda idea vaig tenir jo!*
– Emploi du pronom complément neutre, *ho*, spécifique au catalan, et comparaison avec le français : *No m'ho esperava*.
– Formes usuelles des combinaisons : *Me'l, te'n, s'ho, l'hi, me la, me'ls, me les, m'ho ; te'l, te la, te'ls, te les, t'ho ; se'l, se la, se'ls, se les, s'ho ; ens el, ens la, ens els, ens, les, ens ho ; us el, us la, us els, us les, us ho*.
– Système du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites. Exemple : dans la conjugaison d'un verbe pronominal ; proclise de la forme pleine en catalan septentrional (*se demana = es demana*).

Le pronom personnel complément tonique

– *Mi* au lieu de *jo* après la plupart des prépositions : *A mi, de mi, amb mi, per mi, en mi, contra mi, sense mi*.
– Restrictions d'utilisation des pronoms toniques non référents aux personnes et alternatives. *M'agrada tant la pintura que m'he dedicat a ella tota la vida. M'agrada tant la pintura que m'hi he dedicat tota la vida. M'agrada tant la pintura que m'he dedicat a aquesta activitat tota la vida*.

Les prépositions les plus usuelles

– Utilisation de *per* (cause) / *per a* (but).
– (B2) Système du catalan septentrional

Les adverbes

- Distributifs : *Ni / no sols / sinó que / també / o / sia.*
- Expression de la négation en catalan septentrional (oralité) : *Quan dic que vindré pas, és que puc pas.*
- Adversatifs : *En canvi / nogensmenys / no obstant això / però / sinó / tot i això / tanmateix / ara bé / al contrari.*
- Conclusifs : *Doncs / per tant / en conseqüència / així / efectivament.*
- De continuité ou succession : *A més / ni tan sols / com també.*
- De cause : *Car / en efecte / ja que / perquè.*

Conjonctions de subordination

- Causale : *ja que, perquè.*
- Temporelle : *Abans que / alhora que / fins que / quan.*
- Conditionnelle : *A condició que / llevat que / posat que.*
- De concession : *Encara que / per bé que / tot i què.*
- De but : *A fi que / per tal que.*

La dérivation

- Superlatif : *-íssim.*
- Qualités ou états : *-or, -esa, -ia, -tat, -(e)dat, -(it)ut, -ció.*
- Action ou effet d'une action : *-ment, -ció, -ança, -or, -atge.*
- Tendances, doctrines ou idéologies : *-isme, -ista.*
- (B2) Superlatif avec modifications orthographiques :
  - *u / -víssim* (*nou*, *novíssim*)
  - *c / -quíssim* (*bonic*, *boniquíssim*)
  - *ç / -císsim* (*dolç*, *dolcíssim*)
  - Ajout d'une lettre (*bo*, *boníssim*; *jove*, *joveníssim*).
- (B2) Formation des adjectifs : *ambient, ambiental ; renovar, renovable.*
- (B2) Suffixes à valeur péjorative : –ot / -ota à valeur péjorative *(casa, casot, casota)*

La phrase

- La phrase elliptique : *Tu sempre estudiar.*
- La phrase complexe
  - La subordonnée relative
    - Introduite par le pronom composé *el qual, de la qual, a les quals…*
    - Relative sans antécédent : *Qui no té seny no* té *fred.*
  - La subordonnée conjonctive complétive
    - Au *present de subjuntiu* (dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre, de souhait) : *Aconsegueixes que et diguin…*
    - Concordance des temps dans la subordonnée complétive.
    - Passage du dialogue (paroles telles qu'elles ont été effectivement prononcées) à des paroles rapportées indirectement (style indirect) : *Han declarat a l'informatiu que una tramuntana molt forta hauria de bufar a la plana del Rosselló* (conjonctive d'objet) / *Se demanen si la tramuntana bufarà a la plana del Rosselló* (interrogative indirecte).
    - La subordonnée circonstancielle de condition, introduite par *si* (verbe au *present d'indicatiu* suivi de *futur*).
- (B2) La subordonnée conjonctive complétive : *imperfet de subjuntiu* (dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre, de souhait) : *Valdria millor que quedéssim* (concordance des temps dans la subordonné complétive).
- (B2) La subordonnée circonstancielle de condition, introduite par si : Verbe à *l'imperfet d'indicatiu* ou du *subjuntiu* : *Si eres / fossis.*
- Les constructions idiomatiques à valeur affective : Différencier *agradar* et *estimar* ; analyse comparative des formes françaises et catalanes.
- Construction et accord d'autres verbes usuels : *recar, fer goig, fer mal, fer por, fer nosa, fer ànsia (Els fa ànsia anar al metge), tocar (Li toca a la Laura de jugar), pertocar, plaure, caure (Li hem caigut bé al director), escaure (M'ha escaigut de demanar primer), saber greu (Et sabrà greu si no t'esperem?), venir de gust (Us ve de gust anar a la fira?)*
- Le sujet indéfini
  - Emploi de la troisième personne du singulier à la forme pronominale : *Aquí, es venen patates.*
  - Troisième personne du pluriel : *Diuen que aquesta casa és per vendre.*
  - (B2) Emploi de *hom* et de la troisième personne du singulier.
- Expression particulière de la notion de possession : verbe pronominal et nom précédé de déterminant défini : *es posa l'abric.*
- (B2) Possessif après préposition : *darrere meu, davant nostre, a prop teu…*
- (B2) Postposition de l'adjectif possessif (valeur affective) : *fill meu, casa vostra…*
- Enclise et proclise des pronoms compléments.
  - Enclise obligatoire à l'*imperatiu*, à l'*infinitiu* et au *gerundi* (malgré les particularités orales du catalan septentrional).

- Emploi des formes pleines ou réduites des pronoms compléments enclitiques (le catalan septentrional n'emploie, en enclise à l'impératif, que les formes pleines qui deviennent toniques).
- Usage prioritaire de la proclise dans les périphrases verbales terminées par un *infinitiu* ou un *gerundi : el vol portar, ho estàs canviant*.

(B2) Les reformulations

- Explicatives : *és a dir, o sigui, dit altrament, amb altres paraules…*
- De correction : *més ben dit, més aviat…*
- À valeur d'exemple : *per exemple, a tall d'exemple, posem per cas, en concret…*
- Pour résumer, conclure : *en resum, ras i curt, en síntesi, comptat i debatut, en acabat, en conclusió, en acabat, al capdavall…*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils s'entrainent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues…), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages…) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations…) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En classe de première, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour étayer une expression orale en développement. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène… permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. L'écrit prend des formes simples mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position… Dans le processus d'apprentissage, les erreurs étant normales, il est essentiel que les professeurs les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :

  Quim Monzó és un escriptor català nascut a Barcelona el 24 de març de 1952. Ha publicat nombroses novel·les i contes, i és conegut per la seva prosa concisa i per l'humor negre.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :

  La meva cosina, la Sònia, i el seu millor amic, en Marc, són dos adolescents de quinze anys. Tots dos van a l'institut a Girona i solen passar temps junts. La seva amiga, la Juliet, que és escocesa i viu a Palamós, sovint s'uneix a ells durant els caps de setmana per fer activitats a l'aire lliure
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles :

  El petit Miguel, un nen portuguès de nou anys, va començar a assistir a l'aula d'acollida d'una escola a Catalunya. El primer dia, estava nerviós i emocionat alhora, envoltat de companys de diverses nacionalitats que també estaven aprenent català. A l'aula, els mestres utilitzaven jocs i activitats dinàmiques per ajudar-los a familiaritzar-se amb la llengua i la cultura.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée :

  El cap de setmana passat, vaig visitar el castell de Salses amb la meva família. El meu pare volia ensenyar-nos aquesta impressionant fortificació, que es troba als afores del poble, envoltada d'un paisatge espectacular. Quan vam arribar, ens vam quedar bocabadats davant la seva grandiositat i la seva arquitectura militar, construïda al segle XV.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents :

  El dimarts és el dia de la reunió. / Avui anem al cinema a la tarda. / La setmana passada vam fer una excursió a la muntanya. / Cada estiu, viatgem a la platja amb la família.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers :

  A en Joan, no li interessen gaire les diferències dialectals, prefereix un català més estàndard. / No m'agrada gens confondre els dialectes, ja que cada un té el seu encant i les seves particularitats. / És molt interessant conèixer les catedrals gòtiques catalanes que són un patrimoni cultural impressionant!
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non :

  Les condicions laborals d'aquests treballadors són realment precàries. / A ningú no li agrada gens treballar en entorns perillosos. / Prefereixo que s'inverteixi en seguretat per protegir els miners. / És molt important garantir drets laborals adequats per a tots els treballadors!
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques :**

  Primer vam estudiar els avanços en biotecnologia, després vam debatre les seves implicacions ètiques. / A continuació, hem analitzat els dilemes morals que plantegen les noves tecnologies. / Malgrat els beneficis de la intel·ligència artificial, és important considerar-ne les possibles conseqüències negatives. / Finalment, hem conclòs que l'ètica ha de guiar el desenvolupament científic per protegir la societat.
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées :

  Vull visitar els paisatges de la Catalunya del Nord. / Desitjo descobrir les seves muntanyes i platges. / Espero gaudir de la diversitat natural de la regió.
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée :

  Potser sí que li agradarà el paisatge. / Si creus que és interessant, comparteix-ho. / No sé si vindrà demà a la reunió. / Creus que els turistes ho valoraran? Jo penso que sí.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de première, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou au professeur ou à exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- Attirer l'attention pour prendre la parole.
- Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
- Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
- Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs :

  A quina hora fan la visita guiada a l'església de Taüll? Quina importància té l'església de Taüll en l'art romànic català? Quant mesura el campanar de Taüll?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir :

  Posa una font fàcil de llegir i força diversificada per a la presentació / . No cal oblidar les dates importants a la línia del temps, és molt important! / Un consell : practica la presentació davant d'un mirall abans de fer-la a classe. / Has de donar el treball abans de divendres que ve, sense falta. / D'acord. Però, hi puc posar alguns efectes visuals? Serà més bonic!
- **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux :

  Si us plau, que puc tenir una setmana més per tornar el treball? Necessito més temps per estudiar. / És possible entrevistar els professors de l'institut per al meu treball? / Penso que puc fer la presentació oral davant del grup. / Diuen que no puc posar vídeos a la presentació.
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord :**

  (No) Estic d'acord amb tu! / Jo també penso això. / Va, home, va! / I ara!
- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire) :

  Pots repetir, si us plau? / Què vol dir aquesta paraula? / Pots traduir aquesta frase ? / No ho comprenc, pots explicar d'una altra manera?
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit :

  Hola, bon dia! Com va? / Bona tarda! / Adeu! Fins la propera, que vagi molt bé! Moltes gràcies. / Perdona. / Estimat / da… / Apreciat / da…. / Atentament,
- **Relancer** par des questions simples non développées :

  Vols dir? / Com creus que funciona? / Quins exemples tens?
- Utiliser toute la gamme des verbes de perception :

  Veig un bonic paisatge des de la finestra. / Sentim música que ve del parc. / Toco la superfície de la taula. / Escolto el cant dels ocells. / Fa olor de pa acabat de fer a la cuina. / Tastem la salsa.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information :**

  Trobaràs les informacions demanades a l'últim paràgraf del document. / Cerca al web del liceu i trobaràs la informació sobre la sortida.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées :

  Quina bellesa! M'encanten les línies de l'art romànic! / Entrar en una església romànica em fa pensar en el passat. Quina feinada! / És impressionant! / Tot això tan bonic!
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… :

  El Museu Picasso es troba a Barcelona i és un lloc molt especial. El museu és obert de dimarts a diumenge, de 10 del matí a 8 del vespre. L'entrada costa 12 euros, però els menors de 18 anys no paguen!

Outils linguistiques – LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de

langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, à partir du niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2 phonologie
Le système vocalique.
Le système consonantique.
L'accent des mots.
La diction et le rythme de la phrase en catalan.
Les digrammes.
Liaisons et élisions.
Amuïssements : consonnes et groupes consonantiques en fin de mot.
Sonorisation et assourdissement.
Intonations et langage non verbal.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Identités et échanges, diversité et inclusion**

A2 *Viure, ésser, néixer, dret, morir, estar-se, vida, treball, feina, escola, col·legi, aula, classe, exercici, casa, construcció, plana, mar, muntanya, litoral, hàndicap, minusvàlid, mediterrani, viatjar, cultura, poble, població, vila, ciutat, frontera, societat, comunitat, organisme.*

- **Art et pouvoir**

A2 *Pintar, dibuixar, copiar, opinar, expressió, poesia, tele, televisió, pantalla, ofici, despatx, carta, digital, emissió, pòdcast, govern, publicitat, informació, premsa, escultura, música, caricatura, civilització, cant, himne, retrat, foto, biblioteca, creu, línia, cub, estadi, camp, circuit.*

- **Innovations scientifiques et responsabilité**

A2 *Inventar, trobar, imaginar, descobrir, crear, desenvolupar, tècnica, tecnologia, còpia, imitar, progrés, canvi, transport, bicicleta, bici, metro, tramvia, autobús, tren, camió, tràiler, vehicle, vaixell, barca, moto, canal, desplaçament, cooperar, ajudar, participar, solució, resposta, problema, resultat.*

- **L'homme et la nature**

A2 *Home, dona, individu, natura, naturalesa, flor, animal, arbre, planta, herba, bosc, pedra, roca, mineral, ferro, carbó, petroli, pol·lució, núvol, tempesta, aigua, pluja, riu / ribera, netejar, embrutar / embrutir, muntanya, serra, puig, vall, estany, llac, badia, platja, costa, oceà.*

- **Le catalan et les langues romanes**

A2 *Català, francès, espanyol, castellà, romanès, italià, occità, portuguès, llatí, rossellonès, medieval, romànic, alemany, anglès, suec, danès, rus, polonès, hongarès, croat, serbi, grec.*

Grammaire A2

Le verbe

- Les verbes irréguliers les plus usuels aux temps et modes les plus courants
  - *Córrer conèixer, omplir, tossir, seure, vestir-se, despullar-se, rentar-se, pentinar-se, dutxar-se ,aixecar-se, banyar-se, semblar, quedar-se, posar-se, tornar-se…*
  - En compréhension et production : *Mode indicatiu present, passat perifràstic, imperfet i futur ; mode imperatiu.*
- Reconnaitre les verbes vélarisés
  - *Creure, crec, cregui, cregut…*

- Reconnaitre les verbes *incoatiu*
  - *Seguir, segueixes, segueixis, segueix!*
- Le *perfet d'indicatiu* et le *passat perifràstic d'indicatiu*
  - Auxiliaire *haver* et morphologie de *anar* en tant qu'auxiliaire.
  - Emploi contrastif de ces deux temps avec des indicateurs temporels précis : *ahir vam anar al cinema, aqueixa setmana ha passat ràpidament…*

Le groupe nominal

- Le genre du nom et de l'adjectif
  - Le féminin en *–a, -na, -e / -a* : *senyor / senyora, cosí / cosina, alumne / alumna, bo / bona, altre / altra.*
  - Les masculins et féminins à radicaux différents : *oncle / tia*.
  - Quelques modifications orthographiques des finales : *blau / blava, nebot / neboda*.
  - Quelques invariables : *un / una cantant jove…*
- Le nombre du nom et de l'adjectif
  - Le pluriel en –s, -ns, -es : *nin / nins, germà / germans, rodó / rodons, casa / cases, una / unes.*
  - Quelques modifications orthographiques des féminins pluriels : *taronja – taronges / dolça – dolces / manyaga - manyagues.*
  - Quelques pluriels en –os : *text / textos, baix / baixos.*
  - Quelques noms invariables : *temps / dilluns / fons…*
- Les articles
  - Principaux cas de contraction de l'article défini et personnel : *al col·legi / del text / pel carrer / als col·legis / dels textos / pels carrers / ho cal dir al Felip / cal metge / can Pep.*
  - Expression du partitif : *vull pa.*
  - *En, n' / na* articles définis devant des noms propres : formes archaïsantes, sauf en catalan insulaire.

Les déterminants possessifs

- Les formes toniques
  - *El meu / la meva / la meua*
  - Catalan septentrional et méridional en particulier : *els seus / les seves / les seues / llur / llurs.*

Les déterminants démonstratifs

- Les déterminants quantitatifs les plus usuels :
  - *Molt / molta / molts / moltes*, *poc / poca / pocs / poques*, *més / menys*, *massa / prou / força / gaire*.

Les numéraux

- Les cardinaux :
  - Au-delà de 100.
  - Partitifs : *mig, quart, terç*

Pronoms indéfinis adverbiaux

- *Un, una, tothom, tot, tots, algú, alguns, ningú, res, l'un… l'altre, qualsevol*
- Pronoms personnels *en*, *hi*.

Les pronoms relatifs

- Que : *L'home que ha vingut…. L'any que es va casar…*

Les pronoms personnels

- Les pronoms personnels sujets
  - *vós / vostès*.
- Les pronoms personnels compléments atones
  - Formes réduites : *Porta'm…*
  - Système du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites.
- Le pronom complément fort de reprise après préposition : *mi. A mi no m'agrada, a tu sí.*

Les adverbes

- Les adverbes de lieu, temps, manière les plus usuels
  - *Llavors, aleshores, com més aviat millor, de tant en tant, sempre, sovint, de vegades, havent dinat / sopat, des d'aleshores, ja, mentre, mentrestant, avui, de demà en…, després, en acabat, per acabar, dalt, baix, davant, darrere, dins, fora, a banda i banda, davant per davant, endins, enfora, amunt, avall, dreta, esquerra, fons, mig, enmig, damunt, dessota, pertot, arreu, lluny, prop, a través, almenys, prou, bastant, una mica, només, solament , a poc a poc, de pressa, al comptat, a terminis, de cop, quan, on, com, sí, també, i tant, és clar, no, tampoc, de cap manera, potser, si de cas, si fa no fa…*

La dérivation

- Métiers : *-or, -ora, -ista, -ari, -ària, -aire -enc, -enca, -er, -era*.
- Diminutif, augmentatif et mesure : *-et, -às, -ot -ada*.

La phrase

- La phrase simple
- La coordination : *o, ni, / mes, no…sinó, doncs / per tant, tanmateix, ara / ara bé*.
- La subordonnée relative : introduite par *que, on* et introduite par les pronoms précédés d'une préposition.
- La subordonnée circonstancielle : de condition, introduite par *si* (verbe au *present de l'indicatiu* suivi de *futur*) ; de temps, introduite par : *perquè* (verbe à l'*indicatiu*) ; de but, introduite par : *perquè* (verbe au *subjuntiu*) et de conséquence, introduite par : *doncs / per tant*

L'expression de la comparaison

- Comparatifs : *més… que, menys… que, tant / tan… com.* / Superlatifs : *La casa més / menys bonica del carrer*.

L'expression de la nécessité et de l'obligation

- Obligation impersonnelle : *caldre* + infinitif.
- Obligation personnelle : *haver de* + infinitif, *tenir de* + infinitif.

L'expression de la probabilité

- Emploi de la périphrase : *deure* + infinitif.

Les aspects de l'action

- Périphrases construites avec l'infinitif : *tornar a* + infinitif, *començar a* / *de* + infinitif, *acabar de* + infinitif, *anar a* + infinitif, *venir a* + infinitif. *Incoatius : començar a* + infinitif, *posar-se a* + infinitif.

Les constructions idiomatiques à valeur affective

- Construction et accord d'*agradar* : *m'agrada aquest disc, ens agraden els cargols, li agrada llegir*.
- Construction et accord d'autres verbes usuels : *fer mal, fer por, tocar (li toca a la Laura de jugar)*.

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
terminale	B1	C1

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

En classe terminale, en vue du baccalauréat et dans la perspective de la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur, les élèves consolident et approfondissent des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles variées avec une ambition plurilingue et interculturelle. Ils s'investissent dans des projets où l'on privilégie l'autonomie et la réflexion en faveur de raisonnements et de discours toujours plus articulés et nuancés.

Dans les établissements proposant l'enseignement de spécialité LLCER-catalan, les élèves concernés mettent aussi à profit ces apprentissages dans la préparation au grand oral, particulièrement pour la partie présentée en langue cible.

En enseignement bilingue, l'enseignement du catalan en tant que langue vivante continue de satisfaire aux besoins de communication et de réflexion des disciplines servant de support au bilinguisme scolaire.

Les repères culturels ci-après, communs à tous les élèves des parcours LVB, enseignements bilingues ou LVC, sont déployés en classe sur la base d'une adaptation des objets d'étude au niveau de compétence de chacun, dans le cadre de la différenciation pédagogique et didactique toujours souhaitable. Quant aux activités langagières et aux outils linguistiques présentés à la suite, ils sont spécifiques au niveau du CECRL visé dans chaque modalité d'enseignement. Il est à noter que le même niveau B1 est visé en fin de terminale, en LVB, et en LVC au moins partiellement.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Espace privé et espace public

La frontière entre espace public et espace privé a connu, dans les pays catalans comme dans toutes les sociétés occidentales, une évolution significative depuis le début du XXe siècle. Parmi les facteurs décisifs de cette mutation, il y a le travail salarié des femmes qui leur a ouvert l'espace public, tout comme leur accession aux suffrages politiques, dès 1931 dans les territoires catalans concernés par la Deuxième République espagnole. La littérature catalane contemporaine continue de donner de la voix au féminisme. Par ailleurs, dans les nombreuses villes touristiques, Barcelone en particulier, l'offre exponentielle d'appartements touristiques a considérablement touché la distinction entre espace privé et espace public. Récemment, l'émergence des réseaux sociaux a contribué à brouiller les limites entre vie privée et vie publique, transformant souvent l'espace personnel en contenu public.

Objets d'étude possibles

- Espaces sociétaux et stéréotypes liés au genre
- Concurrence entre espaces de vie urbaine
- Prévention contre les dérives des influenceurs

Axe 2. Territoire et mémoire

En lien avec le programme d'histoire de terminale, la relation entre territoire et mémoire dans l'ensemble de l'espace culturel catalan peut être explorée sur la période des années 1930 à nos jours. Une approche originale consiste à privilégier les témoignages issus des terres catalanes du Nord pour les évènements qui lui sont propres ou pour les répercussions de l'histoire contemporaine récente de part et d'autre des Pyrénées. Des séquences temporelles, comme celles données en exemple dans les objets d'étude suivants, sont privilégiées. L'exploitation de fonds documentaires physiques ou en ligne, écrits, iconographiques ou audiovisuels, les rencontres avec des témoins, des journalistes ou des écrivains sont confrontées aux travaux des historiens. Il en va de même pour les romans historiques et pour les mémoires. Cet axe peut éventuellement être mis en relation avec la thématique « Débats, défis, conflits » de l'enseignement de spécialité LLCER-catalan.

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Les années 1930-1940 : Guerre d'Espagne et *Retirada* ; Seconde Guerre mondiale et Résistance
- Les années 1960-1970 : Dictature franquiste et mise à l'écart de la langue catalane ; crise agricole, exode rural et aménagement du littoral roussillonnais
- Les années 1980-2000 : La normalisation du catalan dans la société catalane du sud, les Jeux olympiques de Barcelone ; l'élargissement de la CEE, les relations transfrontalières et le développement de l'enseignement du catalan

Axe 3. Fictions et réalités

L'espace catalan est confronté aux défis européens et mondiaux du XXIe siècle. Dans la plus grande partie du territoire, la langue et les institutions politiques ont été retrouvées, l'économie a été consolidée avec technicité et attractivité. Cependant, dans un monde globalisé aux changements accélérés, la reconnaissance de l'identité catalane demeure incertaine. Depuis les années 2010 et avec un point d'orgue lors du référendum de 2017 sur l'indépendance, la question du modèle politique de l'avenir de la Catalogne espagnole a fait irruption dans l'actualité internationale. La production littéraire, cinématographique et théâtrale ont abondamment joué de la frontière entre fiction et réalité, jusqu'à l'uchronie ou la science-fiction, dans une tentative d'explication de la complexité de la trajectoire catalane. La poésie et les arts plastiques particulièrement féconds, parfois entremêlés comme dans l'œuvre de Joan Brossa, sont probablement les principaux vecteurs de l'esthétique de la culture catalane marquée par le surréalisme et les avant-gardes. Cet axe peut éventuellement être mis en relation avec la thématique « Imaginaires » de l'enseignement de spécialité LLCER-catalan.

Objets d'étude possibles

- Fictions et réalités dans la littérature contemporaine
- Fictions et réalités dans les arts plastiques et la poésie

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

La langue catalane, comme la plupart des autres langues, n'est pas seulement un moyen de communication. Elle revêt un rôle d'affirmation identitaire et constitue le principal trait distinctif de la culture catalane. Dans un contexte sociétal fréquemment diglossique (à savoir dans lesquels coexistent deux langues en concurrence), parfois bilingue ou plurilingue, parler, lire ou écrire en catalan relève souvent du volontarisme individuel, collectif ou institutionnel, sans pour autant négliger le souci de partage et d'inclusion. Au-delà de la littérature, de la chanson et des médias qui ont atteint pour la langue catalane un niveau de normalisation notoire dans la plupart des territoires concernés, il existe des formes de communication propres à la culture catalane, où les enjeux identitaires sont particulièrement prégnants. Dans le champ de la communication verbale, les fêtes et célébrations sont souvent l'occasion d'un discours public, *el pregó*, à la charge d'une personnalité en vue ; les hymnes, les

chansons traditionnelles et autres chants de ralliement culturel ou sportif sont régulièrement entonnés (*Els Segadors, La Santa Espina, L'Estaca, El cant del Barça…*). Dans le domaine de la communication non verbale, outre les arts plastiques et la danse, dont la sardane, la culture catalane développe une langue des signes qui lui est propre et, dans les arts scéniques, le mime (*El Tricicle*) et le cirque (Tortell Poltrona) proposent une vision particulière du monde.

Objets d'étude possibles

- Les politiques linguistiques
- Les discours célèbres
- La Langue des Signes Catalane

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

La présence de la langue catalane dans les mondes virtuels est importante proportionnellement à son nombre de locuteurs. En effet, les catalanophones sont très impliqués dans le domaine de la communication numérique car ils y voient un vecteur essentiel de la normalisation de l'usage de leur langue : création du domaine internet « .cat » propre à la langue catalane, contribution pionnière à l'encyclopédie collaborative en ligne, utilisation du catalan dans les réseaux sociaux, version catalane des logiciels les plus usuels et des sites internet les plus fréquentés, canaux d'information numériques et version digitale des principaux organes de presse en catalan, développement des jeux vidéo en catalan, version catalane des sites des entreprises… Les institutions publiques catalanes sont aussi particulièrement actives dans ce domaine et attentives à l'usage éthique du numérique en particulier dans le domaine éducatif. Dès lors, le nouvel usage croissant de l'intelligence artificielle concerne aussi au premier chef les contenus relatifs à la langue et à la culture catalanes. Cet axe peut être travaillé éventuellement dans le cadre de la Journée internationale pour un environnement numérique sécurisé.

Objets d'étude possibles

- Langue et culture catalanes et mondes virtuels
- Contribuer aux mondes virtuels en catalan
- Éthique et Intelligence artificielle

Axe 6. Le catalan : une langue écrite fonctionnelle depuis le Moyen Âge

Après que le latin a régné en maitre sur l'écrit du haut Moyen Âge, le premier texte retrouvé en catalan est le *Llibre dels jutges*, traduction du XII^{e} siècle d'un code de lois visigothiques. La formation d'un état fort au XIII^{e} siècle a permis l'éclosion de chroniques royales alors que Ramon Llull est le premier à utiliser une langue néolatine pour la philosophie et les sciences. À partir du XIV^{e} siècle, le catalan devient la langue de la chancellerie royale et des diverses administrations. Au XV^{e} siècle, avec la Renaissance, les troubadours et leur koïnè catalano-occitane cèdent le pas à la langue catalane littéraire avec la poésie d'Ausiàs March et le roman *Tirant lo blanc* de Joanot Martorell. Aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, la perte des institutions catalanes altère l'usage généralisé de la langue écrite. Au XIX^{e} siècle, la *Renaixença* concerne tous les champs de la création littéraire et, au XIX^{e} siècle, les institutions régionales en Catalogne espagnole renouent avec l'usage administratif du catalan écrit. Grâce au linguiste Pompeu Fabra, à l'unité naturelle du catalan et au retour d'institutions propres, le XX^{e} siècle est celui de l'affirmation d'une langue standard apte pour tous les usages de la vie publique, en dépit de l'interdiction pendant la période franquiste.

Objets d'étude possibles

- Une langue écrite médiévale accessible aux locuteurs contemporains
- Une langue normative pour toutes les variantes régionales
- Une langue écrite contemporaine pour la recherche

Repères linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et de développer des stratégies de compréhension plus variées et efficientes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite tout en développant encore leurs connaissances culturelles et leur compréhension des espaces de langue catalane. Pour anticiper et structurer leur recherche d'informations, ils mettent en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée. Les élèves accèdent ainsi au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) et sont en mesure de distinguer ce qui relève de l'information et de la prise de position. Ils s'appuient également sur différents indices (lexicaux, culturels, stylistiques, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et peuvent comprendre l'implicite. Enfin, ils s'entrainent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.

Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- rédiger un courrier de lecteur structuré en nuançant son propos ;
- répondre à une requête en exprimant ses arguments de façon nuancée et constructive ;

- rédiger une synthèse détaillée et argumentée en s'appuyant sur plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte
- fictionnel en saynète…) en respectant le ton et l'intention de l'auteur ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, des éléments implicites d'un document ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse en nuançant son point de vue et en utilisant des exemples.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.
Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.
C1
S'agissant de sujets familiers ou non, il peut comprendre des interventions complexes et longues. Il peut comprendre dans le détail des textes complexes et longs, concrets ou abstraits, à condition de pouvoir relire les passages difficiles.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – **S'appuyer sur tous les indices** (contextuels, culturels, lexicaux, grammaticaux…) pour accéder aux réseaux de sens, déduire une attitude, une humeur, une intention. – S'appuyer sur tous les indices pour **anticiper** ce qui va suivre, dans le document lu, écouté ou visionné. – Faire une **lecture ou une écoute analytique ciblée** pour rechercher des informations dans des documents longs et complexes.

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront encore enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert, parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent alors varier les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention, parler « à la manière de » en s'inspirant de documents vus en classe. Plus particulièrement à l'écrit, les élèves sont amenés à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale et idées secondaires illustrées par des exemples. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Enfin, il est primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

C1

Il peut développer des sujets variés et complexes de manière claire et bien structurée.

Il peut développer des aspects particuliers, souligner les points pertinents, confirmer un point de vue en intégrant des arguments secondaires, des justifications et des exemples appropriés pour parvenir à une conclusion appropriée.

Il peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de types d'écrits, en adaptant le ton, le style et le registre au contexte et à la situation.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier le lexique** et utiliser des tournures idiomatiques appropriées. • **Se corriger, palier des incertitudes langagières par des périphrases** sans interrompre le fil du discours. – **À l'écrit** • Travailler la **précision du lexique**, les registres de langue et la cohérence du discours en articulant finement idées principales, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : *El metge i la metgessa, professionals de la medicina, exerceixen la mateixa professió però es diferencien en el gènere gramatical que reflecteix el seu sexe biològic.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Hola, soc la Laura, aquesta és ma mare, la Sònia, mon pare, en Joan, i mon germà petit, en Marc; ell és el teu amic, en David, i sa germana, la Laia.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées : *Ahir, viatjant de nord a sud de Catalunya, vaig tastar l'essència del país: al matí, a Girona, un suquet de peix que em va portar l'aroma del mar; al migdia, a Lleida, uns*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière claire et détaillée des sujets ou objets, complexes : *El llum, un objecte que il·lumina, emet la llum, que és l'energia radiant que ens permet veure.* – **(Se) présenter** ou présenter des personnes ou personnages de manière créative dans un style sûr, personnel, naturel et adapté au lecteur ou à l'auditeur : *Tinc el plaer de presentar-vos el Dr. Joan Peytaví Deixona, catedràtic d'Estudis Catalans a la Universitat de Perpinyà Via Domícia, membre de l'Institut d'Estudis Catalans i reconegut especialista en onomàstica i història de la llengua catalana, que avui ens parlarà sobre l'evolució del català a la Catalunya del Nord des de l'edat mitjana fins als nostres dies.* – **Raconter** une histoire élaborée ou faire le récit d'une expérience en y intégrant des thèmes secondaires, en

cargols a la llauna que em van fer sentir la força de la terra; i al vespre, a Tarragona, un romesco que em va deixar el gust de la tradició mediterrània.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants :

  Davant de l'ordinador, els joves naveguen pels mons virtuals, mentre que fora, al carrer, els seus pares es pregunten on són realment els seus fills.
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Fa més de tres segles, es va signar el Tractat dels Pirineus, que va establir la frontera entre Espanya i França, i des de llavors, la Cerdanya ha quedat dividida en dues parts.
- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse) :

  Cada cop que miro el paisatge de la meva infantesa, em sorprèn com els records tornen a la meva ment, omplint-me d'una nostàlgia que m'alegra el cor.
- Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre :

  El "Mecanoscrit del Segon Origen" de Manuel de Pedrolo és una obra que genera opinions diverses; d'una banda, alguns la consideren un clàssic de la literatura juvenil amb una trama innovadora que explora la supervivència en un món post-apocalíptic, de l'altra, altres crítics argumenten que presenta carències en el desenvolupament dels personatges i una narrativa repetitiva que pot resultar avorrida per als lectors actuals.
- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief :

  Al llarg dels anys, Perpinyà ha mantingut el seu patrimoni arquitectònic, ja que els edificis medievals recorden la seva rica història, mentre que, al mateix temps, les noves construccions reflecteixen l'evolució de la ciutat.
- Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir :

  És probable que la sobreexposició a les pantalles afecti la salut mental dels joves, ja que molts d'ells passen massa hores davant del mòbil i l'ordinador.
- Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques :

  És possible que, si el català arriba a ser oficial a Europa, es reforci la seva protecció i el seu ús institucional, encara que el camí per aconseguir-ho pugui ser llarg i difícil.

développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée :

De l'hort a la taula, del mar al plat, de la muntanya al paladar: la cuina catalana, aquesta alquímia de sabors, transforma els tresors de la terra en una simfonia gustativa, on cada mos és un viatge, cada àpat una història, i cada recepta, un homenatge al nostre paisatge. Què més volem per tenir una experiència culinària única i nostrada?

- **Situer dans l'espace** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente des lieux évoqués dans un livre, un film ou tout autre support :

  De les seves habitacions estant, els adolescents es submergeixen en mons virtuals que s'estenen més enllà de les parets de casa: a l'esquerra de la pantalla exploren universos fantàstics, a la dreta xategen amb amics d'arreu del món, al centre construeixen les seves pròpies realitats digitals, mentre que allà a baix, els carrers són buits.
- **Situer dans le temps** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente du contenu d'un livre, d'un film ou de tout autre support :

  En el documental que hem vist a classe el que més m'ha colpit és veure com després de la signatura del Tractat dels Pirineus el 7 de novembre de 1659, que va marcar el final de la Guerra dels Trenta Anys, la frontera es va implantar immediatament, i així, els habitants de la Cerdanya van passar a viure en un territori dividit, amb conseqüències que perduren fins a l'actualitat.
- Exprimer de façon précise les sentiments **en ayant recours à des variations de styles**, par exemple l'emphase et l'humour :

  En visitar el que un dia va ser a cals meus avis, la casa pairal, la casa de la meva infantesa, tants records i tantes imatges que anaven i venien. Vaig sentir com la memòria s'intensificava, i una profunda tristesa em va envair en adonar-me que els temps passats s'havien esvaït deixant només un rastre de l'alegria que havia caracteritzat aquells paisatges.
- **Développer un argumentaire** dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs, avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée :

  Considero que la creixent sobreexposició a les pantalles no només pot tenir conseqüències negatives per a la salut física i emocional de la societat, cada cop són més els pacients addictes, sinó que també és fonamental que els educadors, pares i responsables polítics treballin junts a fi d'establir límits i promoure un ús equilibrat de la tecnologia. Hauríem de començar a pensar en una nova legislació sobre el tema?
- **Organiser et structurer** clairement un propos complexe en le développant assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents :

  Després de la Revolució Francesa, Perpinyà va experimentar canvis significatius pel que fa al seu urbanisme; així doncs, mentre que els edificis històrics com el Castellet es van conservar com a símbols de la seva identitat, les noves infraestructures es van dissenyar per adaptar-se a les necessitats modernes, de manera que la ciutat ha pogut integrar el seu passat amb el present.

	– Faire des **hypothèses,** comparer et **évaluer** des propositions et leur faisabilité à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe : *Bo i sabent que el camí és llarg i ferragós, si el català arribés a ser oficial a Europa, es reforçaria la seva protecció i ús institucional.* – **Établir des corrélations ou relations** de proportionnalité avec précision, en reliant ou distinguant finement des faits ou situations : *Com més va, més ressò té "Estimades màquines" de Carme Torras entre els lectors catalans. Potser perquè en algun dels deu relats que componen l'obra tots ens hi podem veure identificats?*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation ou des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de l'espace culturel catalan offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers… (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

C1

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Il peut surmonter facilement des lacunes par des périphrases en continuant à s'exprimer de manière fluide, si le sujet n'est pas conceptuellement trop difficile.

Il peut expliquer (en langue Y) pourquoi les informations d'un texte long et complexe (écrit en langue X) sont pertinentes. Il peut résumer (en langue Y) une conversation ou un texte long et complexe qui ont trait à des domaines familiers.

Il peut faciliter la coopération et l'interaction dans un groupe et coopérer pour construire du sens.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs.	**Des stratégies** – **Demander des explications ou des éclaircissements, reformuler pour autrui** afin d'aider au maintien de la communication.

– Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	– **Faire le lien entre ses propres interventions** et celles de ses interlocuteurs. – **Remanier** un texte source ou une intervention complexes afin de les rendre accessibles à autrui, en conservant l'essentiel.
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *Quin grau d'acceptació tenen les novel·les de ciència-ficció en català entre el públic lector?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *Escolteu, cal que tinguem en compte les diverses identitats catalanes que existeixen en els diferents territoris, ja que cada espai aporta una perspectiva única.* – **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de modaux : *Senyor batlle, no podem acceptar la requalificació de terrenys per construir noves residències. A més, volem saber si és possible de considerar alternatives. No pot tirar endavant sense el nostre permís. Sabrem fer valer els nostres drets.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance : *La gastronomia catalana certament reflecteix el nostre territori, hi estic d'acord. Però potser exagerem una mica quan diem que cada plat és una finestra directa al passat; al cap i a la fi, les receptes evolucionen amb el temps, oi?* – Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire) : *Potser no m'he expressat bé del tot: la idea, bàsicament, és que les fronteres, com veiem en el cas de la Cerdanya, són límits molt més flexibles i amovibles del que sovint pensem.* – Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit **:** *Molt Honorable Senyor President, amb tot el respecte, voldria expressar la meva preocupació sobre la massificació turística que afecta Barcelona i la Costa Brava, un tema que requereix la seva atenció.* – **Relancer** et reformuler de manière souple : *Entenc el teu punt de vista, però què et sembla si explorem altres maneres de gestionar l'equilibri entre espais públics i privats.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliciter** et **hiérarchiser** une information : *El català medieval presenta una història que és, d'una banda, relativament accessible gràcies a la seva rica documentació escrita des dels seus orígens, i, d'altra banda, complexa a causa de la seva proximitat literària amb el llatí, la llengua predilecta per escriure.* – Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée : *És una mica frustrant veure com la nostra lluita per la reconeixença internacional de la identitat catalana sovint es perd en la incomprensió dels altres, però cal perseverar i ser positius.*	**Des actes langagiers** – **Demander des explications ou des éclaircissements** pour s'assurer que des idées complexes et abstraites sont comprises : *Quan parles del dinamisme de la literatura catalana contemporània de ciència-ficció, a quins aspectes específics et refereixes?* – **Donner des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, dans des situations très variées : *Mireu, estimat company, si voleu entendre realment la diversitat de la identitat catalana, us recomano que viatgeu una mica pels diversos territoris. Veureu com us canvia la perspectiva!* – **Demander l'autorisation et exprimer** avec une large gamme de moyens **une (in)capacité, la permission, l'interdiction, ou des contraintes** : *Estimat alcalde, permeteu-me de suggerir-vos que potser hauríem de considerar una moratòria en la construcció de més residències de luxe al nostre preuat litoral. En cas contrari, no em veig amb cor de continuar formant part del consistori.* – **Suivre facilement des échanges** entre tiers dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers : *Estic d'acord amb el que diu en Jordi, que la gastronomia catalana reflecteix el nostre territori, però, com ha comentat l'Anna hi ha diferents opinions sobre fins a quin punt cada plat és una finestra al passat. Vull dir que hi ha qui sosté que l'evolució constant de la cuina fa que sigui difícil parlar de plats autèntics. Potser podríem trobar un punt mitjà reconeixent que, tot i que les receptes evolucionen, molts plats mantenen elements que ens connecten amb les nostres arrels culinàries.* – **Animer un débat ou une discussion** de manière souple et fluide en reformulant et relançant, y compris sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers : *Entenc el que dius sobre la importància de gestionar l'equilibri entre els espais públics i privats. Realment és un tema delicat, ja que volem garantir que els espais comunitaris siguin accessibles per a tothom, però també cal respectar els drets dels propietaris.* – **Utiliser la langue avec efficacité et souplesse** dans des relations sociales et ajuster le registre de langue et le style pour tenir compte des codes sociolinguistiques : *Molt Honorable President, si em permet l'atreviment d'abordar un tema tan delicat, voldria expressar, amb el més profund respecte que es mereix, la meva preocupació sobre la massificació turística que afecta indrets emblemàtics com Barcelona i la Costa Brava i de la qual vostè n'és en part responsable.* – **Reformuler, faire le point et discuter** des contributions des autres sur des sujets relevant de ses centres d'intérêt : *Si ho he entés bé et refereixes a l'ús i abús de les pantalles entre nosaltres, els joves. Entenc el que dius i estic d'acord amb una bona part dels teus arguments però també vull*

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif… : *L'anunci de les Festes de la Mercè, titulat El noi de la mare, celebra la rica tradició cultural de Barcelona amb una forta relació entre l'espai públic i el privat. L'emissor és l'ajuntament de Barcelona, i l'objectiu és de convidar tothom a gaudir d'una setmana plena d'activitats, concerts i espectacles.*	*manifestar-te el meu desacord amb una altra part de la teva argumentació. En primer lloc…* – **Faciliter la compréhension** d'un problème complexe en classant les points importants pour les présenter sous forme d'un schéma logique et renforcer le message en répétant les aspects clés de différentes façons : *L'evolució del català es pot dividir en diverses etapes. Abans de res, la seva història és accessible gràcies a la documentació escrita, com les Homilies d'Organyà, que daten de finals del segle XII. No obstant això, la proximitat amb el llatí dificulta el seu estudi. Posteriorment, la formació d'un estat fort al segle XIII va facilitar l'aparició d'una literatura pròpia. Més endavant, malgrat les dificultats modernes, la llengua ha mantingut una producció creativa significativa. Finalment, gràcies a Pompeu Fabra, el segle XX va veure la creació d'un estàndard lingüístic basat en la unitat inicial del català.* – **Intégrer et exprimer des sentiments et des émotions** lors d'une description claire et détaillée de sujets complexes : *Et fa venir ganes de llençar el barret al foc en observar com la nostra lluita per la reconeixença internacional de la identitat catalana sovint es perd en la incomprensió dels altres. Però, qui no arrisca no pisca, així que cal perseverar i mantenir una actitud positiva.* – **Transmettre des informations** spécifiques et expliquer pourquoi elles sont pertinentes, en intégrant des références, y compris culturelles : *L'expressió que la palla va cara s'utilitza actualment per advertir o recordar a algú que ha de ser prudent i aprofitar les oportunitats ; prové d'una cançó popular que va néixer durant la Guerra dels Segadors al segle XVII i sobre la qual es basa l'actual himne català. En aquest context, l'expressió fa referència a les dificultats econòmiques que experimentaven els pagesos catalans, que havien de pagar un preu elevat per recursos essencials com la palla, utilitzada per ciudar el bestiar.*

Outils linguistiques – enseignement bilingue, LVB et LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire.

Ainsi, à l'exception des noms des temps et modes verbaux, conservés en catalan afin de faire la part des choses entre des terminologies similaires d'une langue à l'autre et des valeurs divergentes, les autres termes grammaticaux sont employés dans leur version française. Cependant, certains propres à la description des spécificités de la langue catalane sont peu habituels en français.

D'autre part, bien que le catalan soit une langue unitaire et normée, dont l'enseignement repose sur une modalité standardisée, les particularités phonologiques et prosodiques du catalan septentrional, propres à la plus grande partie du département des Pyrénées-Orientales, font l'objet de quelques remarques particulières, à partir du niveau B2 essentiellement, à l'exclusion de toute divergence orthographique.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1 phonologie
Phénomènes d'alternance vocalique : pluriels en *-es*, terminaisons verbales en *a* / *e* atones.
Séquences consonantiques : occlusives, vélaires, fricatives.
La ponctuation.
La voyelle neutre.

Le *o* atone.

Occlusives en fin de mot.

Consonnes en fin de mot : nasales, *-s*, amuïssements *(-nt, -r…*).

Le *s* dans tous les contextes [s] et [z] ; [ts] et [tz] ; [dz].

Élisions de voyelles.

Sonorisations et assourdissements.

Groupes de consonnes *-cc-, -ct-, -pt*.

Orthographe de base.

Phonétique syntaxique.

Particularités du catalan septentrional

Le *o* tonique fermé se prononce [u] : *bona* [búnə], *quina calor!* [kəlú]

Prononciation de *res* [ré] ou [rés]

Prononciation du *t* épenthétique : *segur* [səɣúrt], *la mar* [márt].

Prononciation de mots proparoxytons (*esdrúixols*) transformés en mots paroxytons (*plans*) : *gràcies* prononcé [grásis]

C1 phonologie

Compétence phonologique

Le système vocalique des principales variétés géographiques.

Le système consonantique des principales variétés géographiques.

Types de phrases : phrases déclaratives, exclamatives, interrogatives et impératives.

Rôle de la ponctuation dans les pauses et l'intonation.

Triphtongues.

Compétence orthoépique

Phénomènes vocaliques dans les séquences de mots : réductions à une seule syllabe par formation d'une diphtongue (*Sí que hi és!),* élisions (*Quina hora és? És una alumna*).

Phénomènes vocaliques au sein des mots : réductions à une seule syllabe par formation d'une diphtongue non traditionnelle (*camió, absència*).

Phénomènes consonantiques dans les séquences de mots et au sein des mots : géminations des groupes *bl* et *gl* (*doble, segle*), assimilation sonore (*les ones, les dones*), autres assimilations (*bitllet, atlàntic, setmana, un mico, un bombó),* élision et maintien de groupes consonantiques dans certaines variétés.

Élisions : occlusives précédées d'une consonne nasale ou [l] : *llamp, tant, molt* ; le son [s] dans le démonstratif *aquest*, le *r* en fin de mot, dans le verbe *prendre* et ses dérivés ou dans le mot *arbre…* Maintien des groupes de consonnes lorsque le groupe est le dernier d'un proclitique (*amb ell*) ou le dernier de mots suivis d'enclitiques (*fent-ho*) et de constructions fixes (*Sant Andreu, cent anys*).

Les sons [ks] et [gz] représentés par le graphème *x* : *examen.*

Compétence en orthographe

Orthographe de *a* et *e* atones : variations de la voyelle entre les formes verbales rhizotoniques et arhizotoniques : (*jeure, jaiem* ; *treure, traien* ; *néixer, naixia* et *péixer, paixeré*).

Orthographe de *o* et *u* atones, dans les formes savantes et pseudo-dérivés (*cònsol, consular ; volcà, vulcanisme*) et variations de la voyelle entre certaines formes verbales rhizotoniques et arhizotoniques telles que *sortir, collir, tossir i escopir, poder* et *voler.*

Orthographe de *-b* et *-v* dans les mots sans repères (*biga, trèvol*) et dans les dérivés et pseudo-dérivés (*corba / curvatura…*).

Orthographe des fricatives alvéolaires : les terminaisons *-assa, -issa, -essa, -ança* et *-ença*, les groupes *-dins, -fons* et *-trans.*

Le *s* après les préfixes et dans les mots composés : *preselecció, politicosocial*, le *z* dans les mots techniques et de formation savante : *bizantí, nazisme, esquizofrènia* et les groupes *cc, xc* et *sc.*

Orthographe de la lettre *r* dans les mots composés et après les préfixes : *autoretrat*.

Orthographe des occlusives dans les mots difficiles : *p / b*, *c / g*, *t / d* (*tub, club, cabdell, cabdal, reg, rec, zig-zag, mànec, fàstic, fred),* géminations : *dd (addicció*).

Orthographe des nasales : géminations : *mm, nn* : *commemoració, innombrable*, mots difficiles du vocabulaire de base : *tanmateix, conte, compte et comte, empremta, símptome*.

Le graphème *l·l* : mots difficiles (*caramel·litzar*) et mots dont l'orthographe avec *l·l* ou *l* peut porter à confusion (*anular* et *annul·lar, revelar* et *rebel·lar-se, mil·lenari* et *miler*).

Signes orthographiques

Accents diacritiques : les pluriels (*ús, usos ; déu, déus…*), cas des composés et dérivés (*déu, adeu*).

Le tréma : sur *i / u* atones (*descafeïnat)*, au présent du subjonctif des verbes se terminant par *-ear, -iar, -oar* et *-uar (estudiï, suïn)* dans des mots semblables (avec tréma et sans tréma : *veïna, beina; reïna, reina)*, dans des mots de la même famille empruntés au latin et au grec : *fluid, fluïdesa; heroi, heroïcitat; laic, laïcitzar*.

Cas sans tréma : à l'infinitif (*pair*), au gérondif (*obeint*), au futur (*succeirà*) et au présent du conditionnel des verbes du 3e groupe (*maleiria*) ; avec quelques suffixes (*-isme, -ista*) ; derrière un préfixe ou en composition (*antiinflamatori, gastrointestinal*) ; dans les terminaisons latines *-um* et *-us* (*aquàrium*).

Élision et non élision de l'article défini et de la préposition *de* dans des cas particuliers : devant les emprunts commençant par *s* suivi d'une consonne et *h* aspiré comme *l'striptease*, *els actors de Hollywood*, devant les chiffres et les noms des lettres de l'alphabet catalan : *l'11, la efa*, devant les sigles : *l'IVA, la UdL* et autres cas particuliers : *la una, la ira, la Haia*.

Non contraction de la préposition et de l'article défini avec les noms d'organismes ou de groupes, les titres d'ouvrages ou de publications et les noms propres étrangers non catalanisés (*Està subscrit a El Temps. Van passar pel desert d'El Álamo).*

Le trait d'union et l'agglutination graphique des mots composés : composés patrimoniaux, formés à partir de mots catalans (*panxacontent, tastaolletes*, *llevataps, coliflor*…), composés de formation savante avec des formes préfixées se terminant par *-o* (*fisicoquímic*), composés patrimoniaux dont le premier élément porte un accent (*pèl-roig*), composés patrimoniaux avec préposition ou conjonction sans agglutination (*estira-i-arronsa, abans-d'ahir*) et locutions (*blat de moro, gall dindi, cotó fluix*).

Conventions : abréviations et symboles

Critères généraux d'abréviation des mots.

Abréviations et symboles les plus fréquents : adresses, indications d'heure, poids et mesures, titres civils et professionnels.

Conventions : majuscules et minuscules

Fonction distinctive des majuscules.

Emploi général des majuscules : fonctions et titres officiels, titres civils et professionnels qui précèdent les noms propres ou les désignations de fonctions, les formes protocolaires, noms d'institutions et d'organismes, toponymes avec article, noms de rues, places…

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les espaces urbains**

B1 *Habitatge, urbanisme, convivència, seguretat, equipament, via pública, infraestructura, espai verd, civisme, mobilitat, aglomeració, contaminació, rehabilitació, dret a l'habitatge, espai de lleure, àmbit domèstic, espai comunitari, intimitat, zones verdes, patrimoni, accessibilitat, sostenibilitat, cohesió social, turismofòbia*

C1 *Zonificació, gentrificació, lloc de residència, descentralització, polítiques urbanístiques, llicència d'obres, superilla, cohesió social, dret de pas, espai de socialització, territorialitat, teixit urbà, planificació urbanística, segregació espacial, dret a la ciutat*

- **Les espaces ruraux**

B1 *Camp, masia, mas, agricultura, ramaderia, cultiu, horta, pastura, torrent, bosc, prat, poble, parcel·la, terra, collita, callís / callissa, corral, ecològic, rural, finca, bassa, hort, vinya, oliveda / oliverar, masover, casa de pagès*

C1 *Colònia agrícola, despoblament rural, paisatge rural, agricultura sostenible, territori agrícola, espai agropecuari, zones rurals, dinamització rural, estructura territorial, biodiversitat, integració paisatgística, conservació del sòl, transició agroecològica, producció rural, patrimoni agrari, ordenació del territori, infraestructura rural, ecoagricultura, regeneració paisatgística*

- **Littérature et société**

B1 *Llengua, paraula, discurs, opinió, sèrie, diàleg, relat, veu, conversa, història, missatge, comunicar, escriure, tradició, punt de vista, context, argument, compromís, persuasió, mediació, debat, traducció, interlocutor, expressió, interpretació, declaració, testimoni, documentari, esdeveniment, crònica, memòria, percepció, simulació, versemblança, metàfora, relat històric, llegenda, mite, imaginari col·lectiu, ciència-ficció*

C1 *Opinió pública, paraula pública, narració breu, convenció social, enunciació, registre lingüístic, retòrica, ideologia, semàntica, sociolingüística, metàfora, imaginari col·lectiu, censura, estil, narrador, al·legoria, crítica literària, sàtira, veracitat, il·lusió, anacronisme, narrativa, reivindicació*

- **Mémoires et patrimoine**

B1 *Quadre, gravat, patrimoni, identitat, comunitat, geografia, territori històric, evocació, exili, migració, arxiu, commemoració, resistència, desenvolupament, paisatge, lloc, frontera, cultura, record, història, arrels, fotografia, enregistrament, gravació, museu*

C1 *Toponímia, cartografia, territorialitat, geopolítica, reconstrucció, descentralització, memòria col·lectiva, memòria històrica., transmissió, llegat, conservació, documentació, restauració*

- **Mondes virtuels**

B1 *Influència, plataforma digital, seguretat en línia, aprenentatge virtual, creativitat, creador digital, divulgació cultural, entreteniment, comunitat virtual, multilingüisme, alfabetització digital, sobreexposició, ètica digital, interacció social, usuaris, innovació educativa, influencer, món virtual, referent, plataforma, visualitzar, seguidor, màrqueting, control parental*

C1 *Gamificació, algoritme, immersió virtual, marxandatge, identitat digital, ciberseguretat, big data, intel·ligència artificial, tecnopedagogia, realitat augmentada, ecosistema digital, tecnodiversitat, competència mediàtica, neutralitat de la xarxa, cultura participativa, metavers, assetjament*

– **Évolution de la langue**

B1 *Llatí vulgar, llengua oficial / cooficial, estàndard, valencià, tortosí, conquesta, català salat, repoblament, dialectes, valencià, balear, renaixença, gramàtica, lèxic, ortografia, diccionari, ensenyament, oficialitat, varietats dialectals*

C1 *Romanització, migració occitana, normativització, estandardització, dialectalització, variació, substrat, evolució fonètica, normalització, diglòssia, neologisme*

Grammaire B1 / C1

Le verbe

– Les verbes irréguliers usuels aux temps et modes courants
  • *Anar, creure, dir, escriure, estar, fer, poder, riure, saber, tenir, venir, veure, viure, voler, atreure, jeure, treure, vèncer, encendre, dur*.

– Modifications orthographiques du radical selon la désinence verbale
  • *Engegar* : *-g devant –a / -o*, *-gu* devant *–i / -e*.
  • *Teclejar* : *-j* devant *–a / -o*, *-g* devant *–i / -e*.
  • *Començar* : *–ç* devant *–a / –o*, *–c* devant *–i / –e*.
  • *Buscar et cercar* : *-c* devant *–a / -o*, *-qu* devant *–i / -e*.

– En compréhension et production
  • *Mode indicatiu* : *imperfet, perfet* et *passat perifràstic*.
  • Le *present de subjuntiu* comme forme négative de *l'imperatiu* (défense).
  • *Condicional*.
  • *Participi*s irréguliers.
  • L'impératif et le présent du subjonctif de certains verbes irréguliers : *anar, fer, escriure, seure, dur, venir, tenir, saber, ser, admetre, permetre.*

– Dérivation verbale : suffixes *-ejar, -itzar, -ificar*.
– L'emploi de *ser* et *estar*
  • *Ser* exprime la qualité, la nature du sujet : *És un préssec*.
  • *Ser* et *estar* peuvent exprimer la situation, l'état du sujet : *Aquest préssec és madur / Aquest préssec està madur*.
  • L'emploi systématique de *estar* devant un adjectif ou un participe passé exprimant une situation ou un état accidentel est abusif. En cas de doute, préférer toujours *ser*, plus authentique en catalan : *Aquest préssec és madur.*
  • *Estar / estar-se + gerundi* et *Estar-se* comme équivalent d'habiter *–S'està a Nefiac-* ou de se tenir dans telle attitude *– S'està ajagut.*

– (C1) La première personne du *present d'indicatiu* en catalan méridional *–e* (*t'estime*) et en catalan insulaire *–Ø* (*t'estim*).
– (C1) Formes du passé du conditionnel et du subjonctif : *Hauria cantat, hagi sortit.*
– Formes composées : (*Passat anterior perifràstic*) *Vaig haver sortit.*
– (C1) Accord du participe : *La moto, l'he comprada nova.*
– (C1) Utilisation de *tot*, *tot i*, *bo i* devant un gérondif : *Tot jugant els nens aprenen a comportar-se. Tot i volent arribar a l'hora, van fer tard. N'hem parlat bo i caminant pel parc.*

Le groupe nominal

– Le genre du nom et de l'adjectif
  • Féminin des noms avec suffixe spécifique : *metge / metgessa, actor / actriu, heroi / heroïna…*
  • Quelques modifications de l'accent écrit : *avi / àvia, espòs / esposa…*

– Le nombre du nom et de l'adjectif
  • Quelques pluriels en *–os* de mots terminés par *–s*, certains doublant le *–s* : *mes / mesos, curs / cursos, compàs / compassos, progrés / progressos.*
  • Quelques modifications de l'accent écrit : *interès / interessos, país / països…*

– Les articles**.** Non élision de l'article défini et personnel féminin devant i ou u atones : *la història, la universitat, la Isabel…*

Les déterminants possessifs

– Les formes atones – adjectifs – devant les noms de parenté : *mon, ton, son, ma, ta, sa.*

Les numéraux

– L'accord et la graphie des cardinaux (emploi des tirets) : *vint-i-quatre, setanta-vuit, set-cents, nou-centes…*

Les pronoms relatifs

– On (avec un antécédent de lieu uniquement) : *El garatge on tens la bicicleta…*

- Pronoms composés : *El qual / la qual / els quals / les quals.*

Les pronoms personnels

- Valeur du pronom sujet exprimé.
- Pronom personnel sujet postposé : *Maleïda idea vaig tenir jo!*
- Emploi du pronom complément neutre, *ho*, spécifique au catalan, et comparaison avec le français : *No m'ho esperava.*
- Formes usuelles des combinaisons : *Me'l, te'n, s'ho, l'hi, me la, me'ls, me les, m'ho ; te'l, te la, te'ls, te les, t'ho ; se'l, se la, se'ls, se les, s'ho ; ens el, ens la, ens els, ens, les, ens ho ; us el, us la, us els, us les, us ho.*
- Système du catalan septentrional : essentiellement, les formes pleines se substituent aux formes renforcées et aux formes réduites. Exemple : dans la conjugaison d'un verbe pronominal ; proclise de la forme pleine en catalan septentrional (*se demana = es demana*).
- *Mi* au lieu de *jo* après la plupart des prépositions : *A mi, de mi, amb mi, per mi, en mi, contra mi, sense mi.*
- (C1) Complément d'objet direct, complément d'objet indirect, attribut du sujet et du COD, complément circonstanciel.
- (C1) Forme et ordre des pronoms employés successivement :
  - Formes et emplois d'associations de deux pronoms atones *(pronoms febles)* en position proclitique et enclitique
  - Associations plus et moins formelles : *li'n / n'hi ; l'hi, la hi, li ho / l'hi ; els hi / els el, els la, els els, els les…*
  - Limites de la pronominalisation (associations impossibles : *ho hi*).
- Restrictions d'utilisation des pronoms toniques non référents aux personnes et alternatives. *M'agrada tant la pintura que m'he dedicat a ella tota la vida. M'agrada tant la pintura que m'hi he dedicat tota la vida. M'agrada tant la pintura que m'he dedicat a aquesta activitat tota la vida.*

Les prépositions les plus usuelles

- Utilisation de *per* (cause) / *per a* (but).
- (C1) Prépositions : *de, en, amb* et *a* : Élision de la préposition devant la conjonction *que* dans les registres formels et solutions alternatives moins forcées : *Van contribuir que es promogués la lectura a les aules*. Possibilité 1 : *Van contribuir a la promoció de la lectura a les aules*. Possibilité 2 : *Van contribuir a promoure la lectura a les aules*.
- (C1) Utilisations de *a* et *en* : Valeur spatiale : situations statiques ou localisation et situations dynamiques ou destination ; localisation qui s'éloigne d'un sens physique clair. Exemple (statique) : *És a la plaça.* Exemple (dynamique) : *Va a la plaça.* Exemple (localisation non physique) : *Confia en ell*. Localisation temporelle : Exemple : *Seré a casa a les vuit*.
- (C1) La préposition *de* : Utilisation de la préposition partitive *de* : *No n'ha fet gaire, de soroll. N'hi ha de blaves i de vermelles.* Utilisation de la préposition *de* dans les compléments du nom exprimant un élément répétitif comme motif décoratif, le moyen ou le mécanisme de fonctionnement ou une perception ou sensation : *Un vestit de ratlles, l'olla de pressió, el gust de llimona.*
- (C1) Distinction des usages de *fins / fins a, com / com a* (différent de l'adverbe relatif *com*), *cap / cap a*
  - *Fins / fins a : Va caminar fins a la casa*.
  - *Com / com a : Treballa com a professor*.
  - *Cap / cap a : Vaig mirar cap a la muntanya*.

Les adverbes

- Distributifs : *Ni / no sols / sinó que / també / o / sia.*
- Expression de la négation en catalan septentrional (oralité) : *Quan dic que vindré pas, és que puc pas.*
- Adversatifs : *En canvi / nogensmenys / no obstant això / però / sinó / tot i això / tanmateix / ara bé / al contrari.*
- Conclusifs : *Doncs / per tant / en conseqüència / així / efectivament.*
- De continuité ou succession : *A més / ni tan sols / com també.*
- Causals : *Car / en efecte / ja que / perquè.*
- (C1) Suppression de la terminaison à partir du second adverbe : *Viure alegrement i profitosa.*
- (C1) Distinction entre *sinó* adversatif et *si no* conditionnel ou concessif.
- (C1) Distinction entre *perquè, per què, per a què.*
- (C1) Emploi de *posat que* (hypothèse).

Conjonctions de subordination

- Causale : *ja que, perquè*
- Temporelle : *Abans que / alhora que / fins que / quan.*
- Conditionnelle : *A condició que / llevat que / posat que.*
- De concession : *Encara que / per bé que / tot i què.*
- De but : *A fi que / per tal que.*

La dérivation

- Superlatif : *-íssim.*
- Qualités ou états : *-or, -esa, -ia, -tat, -(e)dat, -(it)ut, -ció.*
- Action ou effet d'une action : *-ment, -ció, -ança, -or, -atge.*
- Tendances, doctrines ou idéologies : *-isme, -ista.*

La phrase

- La phrase elliptique : *Tu sempre estudiar.*
- La phrase complexe
  - La subordonnée relative
    - Introduite par le pronom composé *el qual, de la qual, a les quals…*
    - Relative sans antécédent : *Qui no té fred no té seny.*
  - La subordonnée conjonctive complétive
    - Au *present de subjuntiu* (dépendant d'un verbe de sentiment, d'ordre, de souhait) : *Aconsegueixes que et diguin.*
    - Concordance des temps dans la subordonnée complétive.
    - Passage du dialogue (paroles telles qu'elles ont été effectivement prononcées) à des paroles rapportées indirectement (style indirect) : *Han declarat a l'informatiu que una tramuntana molt forta hauria de bufar a la plana del Rosselló* (conjonctive d'objet) / *Se demanen si la tramuntana bufarà a la plana del Rosselló* (interrogative indirecte).
    - La subordonnée circonstancielle de condition, introduite par *si* (verbe au *present d'indicatiu* suivi de *futur*).
- (C1) La subordonnée conjonctive circonstancielle de condition : Verbe au plus-que-parfait de l'indicatif ou du subjonctif : *Si havies / haguessis vingut… hauries vist…*
- Les constructions idiomatiques à valeur affective : Différencier *agradar* et *estimar* ; analyse comparative des formes françaises et catalanes.
- Construction et accord d'autres verbes usuels : *recar, fer goig, fer mal, fer por, fer nosa, fer ànsia (Els fa ànsia anar al metge), tocar (Li toca a la Laura de jugar), pertocar, plaure, caure (Li hem caigut bé al director), escaure (M'ha escaigut de demanar primer), saber greu (Et sabrà greu si no t'esperem ?), venir de gust (Us ve de gust anar a la fira?)*
- Le sujet indéfini
  - Emploi de la troisième personne du singulier à la forme pronominale **:** *Aquí, es venen patates.*
  - Troisième personne du pluriel : *Diuen que aquesta casa és per vendre.*
- Expression particulière de la notion de possession : verbe pronominal et nom précédé de déterminant défini : *es posa l'abric.*
- Enclise et proclise des pronoms compléments
  - Enclise obligatoire à l'*imperatiu*, à l'*infinitiu* et au *gerundi* (malgré les particularités orales du catalan septentrional).
  - Emploi des formes pleines ou réduites des pronoms compléments enclitiques (le catalan septentrional n'emploie, en enclise à l'impératif, que les formes pleines qui deviennent toniques).
  - Usage prioritaire de la proclise dans les périphrases verbales terminées par un *infinitiu* ou un *gerundi : el vol portar, ho estàs canviant.*

Programme de corse pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Les Corses et leur langue dans le monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. À la découverte des langues vivantes régionales de France
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. La langue corse et ses variétés
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité…) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges…). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons…), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Enseignement bilingue
6e	A1	A2+

Dans la continuité du cycle 3, l'apprentissage d'une langue vivante est obligatoire en classe de 6e. L'enseignement du corse au collège vise à faire comprendre, parler, lire et écrire une langue usuelle et contemporaine. Il offre une immersion dans la culture corse tout en ouvrant sur l'univers roman et méditerranéen.

La classe de 6e représente pour certains élèves un premier contact « sensible » avec la langue, une découverte joyeuse et la sensation légitime d'entrer dans un nouveau monde. En lien avec les axes culturels, les élèves découvrent progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue. Pour d'autres élèves, il s'agit en 6e d'approfondir l'approche de la langue et de la culture corses.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

La Corse, au cœur du bassin méditerranéen, compte de nombreux personnages illustres. Autant d'exemples qui susciteront la découverte des caractéristiques physiques et morales des individus. La thématique nous fait partir à la rencontre de personnages réels ou fictifs et nous donne l'occasion de présenter les personnes qui nous entourent, famille et amis.

Objets d'étude possibles

- Qui suis-je ?
- La famille, hier et aujourd'hui

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

La vie au quotidien, de l'apprentissage au jeu, est une source d'inspiration, de découverte de soi et de rencontre de l'autre.

Objets d'étude possibles

- La journée
- Les lieux de vie
- Jeux individuels et collectifs

Axe 3. Pays et paysages

Comment les spécificités géographiques ont-elles façonné la langue et les Corses ? De la mer à la montagne, vivre sur une ile possède ses avantages et ses inconvénients, l'insularité est à la fois un refuge et un obstacle à l'ouverture sur le reste du monde.

Objets d'étude possibles

- La Corse, une montagne dans la mer
- Une ile au centre de la Méditerranée
- Un paysage hostile ?
- Paysage et biodiversité

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Contes et légendes nourrissent l'imaginaire de nombreux enfants. La Corse est riche de ce fonds imaginaire, des mythes de la fondation aux contes initiatiques.

Objets d'étude possibles

- Le conte corse : *A fola*
- Lieux et imaginaire
- Héros, personnages de fiction, de bande dessinée, de séries et de cinéma

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Les arts participent au développement des sensibilités dans l'expression des sentiments. La fréquentation des œuvres artistiques contribue à contribue à l'épanouissement personnel et enrichit la personnalité de chacun, entre autres par la confrontation des

réactions des uns et des autres devant les œuvres. La thématique peut être abordée à travers la découverte des différents arts représentés en Corse.

Objets d'étude possibles

- *Aiò cantemu !* : le chant en Corse
- Théâtre
- Peinture et sculpture

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues…) mais très simples et courts. Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste…
- associer des informations à une image, un titre…
- réagir ou choisir ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ;
- classer, comparer, hiérarchiser :
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+

A1	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage…) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents**, familiers ou **proches du français, de l'italien ou de l'espagnol** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément les aliments (*tè, caffè, acqua*), les vêtements (*pantaloni, scarpi*), certains membres de la famille *(mamma, babbu, cuginu, surella, fratellu*), certaines parties du corps (jambe/*ghjamba,* bouche/*bocca,* main/*manu*), *animaux (*chat/*ghjattu,* chien/*cane, ghjacaru/,* cheval/*cavallu*…) couleurs (vert/*verde,* blanc *biancu/,* noir/*neru…*)	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours.

– S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition)	– S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène… permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position… Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler l'aisance en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la correction linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et/ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement **à divers connecteurs** simples pour faire apparaitre une cohérence.

	• **Comme à l'oral,** travailler l'étendue de son lexique et sa capacité à développer son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Lisandra è Larenzu si scontranu pè a prima volta. Si prisentanu. Anu a listessa casata: Lanfranchi.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Mi chjamu Petru, sò Corsu è sò di Corti. Sò Maria, a me casata hè Battesti. U me paese hè A Riventosa. Aghju ondici anni.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *U Capu Tafunatu hè una muntagna à u nordu di l'isula. San Martinu è u Diavule si sò liticati. Ma nimu l'hà mai visti. Si cerca sempre u cunceghju.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Vogliu cullà in Alta Rocca per fà mi una spassighjata. Piglieraghju un ritrattu davanti à e Forche di Bavella.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Oghje quantu n'avemu ?* *Oghje simu u 10 d'uttobre di u 2024.* *Dumane, hè l'anniversariu di Stefanu. Chì faci sta sera ? U mercuri ghjocu à ballò / Per Natale / A dumenicata* – **Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :** de manière **formelle** (*un'ora è quartu di dopu meziornu)* et **informelle** (*un'ora è quartu*). – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Mi piace à manghjà pane è salcicciu o casgiu. Mi piacenu e vitture è a musica. Ùn mi piace micca u pesciu. Hè bonu ! A me canzona preferita hè… / Issu filmu (ùn) mi piace.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.** • **ajouter** un élément : *è/po* • **illustrer :** *cum'è/per esempiu* • **exprimer une opposition** : *ma* • **exprimer la cause** par juxtaposition : *ùn ci hè (micca), hè malatu* • **exprimer la conséquence** : *cusì* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Vulariu/vulerebbe un ghjacciu à a fravula par piacè. Vole tumbà una strega. Dumane aghju da andà à u stadiu.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Forse serà una strega. Hè un orcu di sicuru.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités**.** *Lisandra è Larenzu si scontranu pè a prima volta. si prisentanu. Anu a listessa casata: Lanfranchi. Si cercanu una parentia. Sò in scola. Parlanu di u so paese è di a famiglia.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Salute, sò Petru. Aghju 11 anni. Campu in centru di a cità di Bastia. Mi chjamu Petru, a me casata hè Alfonsi. Stò in Bastia.* – Raconter une histoire personnelle brève en enchainant quelques éléments de discours. *Sò andatu à vede u macciu di Bastia. U stadiu era pienu. Anu vintu dui à zeru.* – Situer dans l'espace les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *À u primu pianu ci hè un zitellu chì ghjoca à ballò. À cantu à ellu, si vede un ghjacaru neru è in fondu a mamma posa nant'à un bancu è leghje.* – Situer dans le temps en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. – Dates isolées : *U 10 d'uttobre di u 2024./Da quì à trè ghjorni, hè l'anniversariu di Stefanu. Chì faci sta sera ? U mercuri ghjocu à ballò / Per Natale / A dumenicata / A settimana chì vene* – **Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :** de manière **formelle** (*un'ora è quartu di dopu meziornu*) et **informelle** (*un'ora è quartu*) – Exprimer simplement ses gouts en établissant des comparaisons de façon nuancée. *Mi piace di più à manghjà pane è salcicciu. Preferiscu u casgiu. Mi piacenu e vitture è a musica. Ùn mi piace micca u pesciu. Hè bonu bonu ! A me canzona preferita hè… / Issu filmu (ùn) mi piace / Ùn mi piace manc'appena / Mi garba in veru u rock.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants.** • **ajouter** un élément **:** *po/di colpu/dopu/ più tardi/à a fine* • **illustrer** : *cum'è/per esempiu/ per indettu* • **exprimer** une opposition : *ma* • **exprimer** une concession : *eppuru hè interessente* • **exprimer** la cause : *u cane hà da more perch'ellu hè vechju* • **exprimer** la conséquence : *cusì, dunque, per ciò…* – **Exprimer une volonté, une intention,** exprimer de manière simple un projet et les conditions de sa réussite. *Aghju a voglia di un biscottu à a cicculata / Aghju a brama di ghjucà à ballò / Dumane anderemu in Bastia / Oghje si vince. / Mi piaceria à avè un animale, Mamma dice ch'è puderaghju avè un cane s'è passu à u liceu.* – **Formuler des hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Forse sarà una strega. Hè di sicuru un orcu. Pensu ch'è vo vi pudete ciuttà in Golu in Francardu.* – **Lire un article tiré d'un site Internet** et identifier les différents aspects successivement traités.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de sixième, l'interaction orale est un levier fondamental des apprentissages ; elle permet en effet l'implication des élèves dans des démarches actionnelles, et vise une pratique de plus en plus fluide et complexe de la langue corse. Le recours à l'écrit est mesuré et progressif.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Corse est une situation qui invite à favoriser particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples. Il peut expliquer en français un propos simple tenu en corse.

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles. Il peut expliciter en corse un propos tenu en français.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Chì vulete beie ? Quandu avete da parte ? Induve state ? Quale hè Lisa ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Veni ! Posa ! Cala ti ! Chjina ti (à pusà) !* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée.** *Cumu sì ? À ringrazià ti(vi)* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Possu beie quì ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Và bè / Idea bona / Iè vulinteri / Cuccagna / Binissimu / Nisgiun prublema / Ancu eiu !*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de questions simples et quelques questions précises. • Pronoms et adverbes interrogatifs : *quandu, cumu, dipoi quandu, quale, chì, qualessu ?* • Adjectifs interrogatifs. *In chì scola andate ? Da induve site ? chì ne pensate di u ghjocu ? Animale di cumpagnia, perchè chì ùn l'avete micca ? A chì ora vi chjinate a sera ? Mi tocca à arrizzà mi à sette ore. Induve andemu avà ?* – Donner des conseils, des consignes courantes ou des ordres simples de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Pigliate i vostri quaterni ! Aprite i vostri libri à a pagina…! Ùn*

Pè disgrazia innò ! Scusate, ùn viaghja micca. Ùn possu (micca) / Mancu eiu – **Épeler** des mots. *Dunque, stagliu… / Si scrive…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Pudete ripete per piacè ? Cumu scrivite ? Cumu si scrive ? Chì vole dì… in corsu ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Salute, à vede ci, mi dispiace, scusate mi, à ringrazià ti (vi).* *Caru/cara, saluti* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Aspetta à pena / pianu / fà casu / attenti* – Utiliser des verbes de **perception.** *Guardate ! fidighjate ! state à sente ! ascultate !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Quì, à a pagina 15 ! Chivi ! Custì !* – Exprimer des **besoins élémentaires.** *Aghju u fretu ! U caldu / sò malatu / aghju a fame/sete.* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… *U cuncertu hè à 9 ore di mane à u teatru. Costa 5 eurò.*	*sarrate i purtelli par piacè !* – Mobiliser l'expression simple mais variée de l'autorisation, de la permission, de l'interdiction, ou des contraintes. *Quì ùn si beie micca / Hè difesu di beie quì / Ùn avete micca u dirittu di manghjà quì* – Exprimer son accord ou de son désaccord de manière variée. *Và bè / Idea bona / Iè vulinteri / Cuccagna / Tremendu / Binissimu / Nisgiun prublema / Ancu eiu !* *Pè disgrazia innò ! Scusate, ùn viaghja micca. Ùn possu (micca) / Mancu eiu / Ùn aghju micca u dirittu di fà la.* – Donner et demander des précisions sur une information en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Induva stà Laura ? Stà in cità, à cantu à u portu.* – Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse pour interpeler, saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange, y compris à l'écrit. *Salute, à dumane, à bona sera, scusate mi, mi dispace.* *Saluti tanti, tante salute, saluti sinceri.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de situer et hiérarchiser une information. *Quì, à a pagina 15 ! Quì nant'à u scrittoghju/u pannellu, nant'à u tavulone, nant'à l'affissu.* – Exprimer des sentiments et des émotions en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Era tristu / azezu / nustalgicu / ambiziosu / allegru / passiunatu / innamuratu / assai / pocu / tantu…* – Transmettre les informations pertinentes, y compris des informations d'ordre culturel, de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *U cuncertu hè à 9 ore di mane à u teatru. L'intrata hè di gratisi pè i giovani. Ci vole à cuntà duie ore.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1

Les consonnes chuintantes (constrictives) *-sc- -sg-* [ʃ, ʒ] *(scimia, camisgia)* / les consonnes occlusives palatales *-ghj- -chj-* [ɟ, c] *(ghjacaru, chjama)* / les voyelles *(a,e,i,o,u)* / la mutation consonantique *"e cambiarine"*.

A2+

Consolidation du niveau A1, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie. L'alternance vocalique *"a svucalatura" focu/fucone, spechju/spichjettu.*

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La famille**

A1 *A famiglia, campà cù, u babbu, a mamma, u fratellu, a surella, i fratelli è surelle, a figliola, u figliolu, a mammone/babbone, minnanna/missiavu, caccaru/caccara, ziu, zia…*

A2+ *A socera/u soceru, u mezu fratellu, a meza surella, a matrigna, u patrignu, u cuginu carnale, a cugina…*

– **Nationalités et entités régionales en lien direct avec l'aire géographique et la Romania :**

A1 *Corsica, hè corsu. Italia, hè talianu. Hè di Corti. Hè d'Aiacciu. Hè di (a) Bastia.*

A2+ *Hè curtinese, hè aiaccinu, hè bastiacciu, hè niulincu…*

– **L'apparence**

A1 *maiò/chjucu, giovanu/vechju, biondu, i capelli corti/longhi…*

A2+ comme A1 et autres termes *tels que hè mizanu, tamantu, tamantone, goffu/a, sgualtru, magru, grossu, curputu, à l'anticogna*

– **Le caractère**

A1 *ridiculu, bravu, gattivu, spontaneu, creativu, tulerante…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *suciabbile, timicu, servizievule, semplice, ghjustu*

– **Les vêtements de base**

A1 *i pantaloni, a camisgia, a maglia, a lana, a rota, a maglietta, a calzetta, a barretta, u mantellu, a vesta, a ghjacchetta…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *a coda/a gunnella, u vistitu da bagnu, i calzunetti, u cappellu*

– **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *u capu, a faccia/u visu, u nasu, l'ochji, u pede…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *u bracciu, a spalla, u pettu, a ghjamba, u dinochju*

– **Les métiers génériques**

A1 *u travagliu, l'inginieru, u duttore, u pulizzeru, l'insignante, l'assistente suciale…* (et les formes au féminin)

A2+ comme A1 et autres termes tels que *u cucinaru, u panatteru, u macillare, u miccanicu, l'attore, l'autore, u chimista, l'agricultore* (et les formes au féminin)

– **Certains animaux**

A1 *u ghjacaru/cane, u ghjattu/misgiu, u tupichjulu, u cavallu, u sumere, a ghjallina…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que (en fonction des documents abordés, animaux sauvages ou domestiques) *u lupu, a volpe, a sarpe, u ragnu, u pesciu, u lione, u cignale*

– **Les habitudes, le quotidien**

A1 *dorme, pisà si, arrizzà si, spartà si, lavà si, rompe u sdighjunu/sdighjunà, manghjà, andà à a scola, ghjucà, travaglià, chjinà si…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *lavate vi i denti, lavate vi e mane, surtte u ghjacaru, aiutate u vostru fratellu, andate à fà e spese, fate e spese*

– **L'habitat, la maison**

A1 *a casa, l'appartamentu, u salottu, a stanza, a cucina, a sala di bagnu…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *a cantina, e scale, u tettu, u purtellu, a stanza, i cabbinetti*

– **Le jeu et ses consignes**

A1 *u ghjucadore, siate calmi, tocca à voi, lampate i dadi, torna una volta, principiate/cuminciate, u ghjocu di sucità, a carta, avemu vintu…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *pudè o ùn pudè, u terrenu, a pedina, u giru/a manu, pusà si*

– **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 *u sdighjunu, avè a fame, fà cena, u pane, u pane neru, u paninu, a carne, i pustimi, u pesciu, a frutta, i prudutti lattaghji, i caghjati* (quelques exemples de chaque)…

A2+ comme A1 et autres termes dans la continuité, y compris en mots composés *(insalata di frutti, insalata di pomi)* ou spécialités *(u figatellu, u fiadone, i canistrelli…)*

– **Les loisirs et les sports**

A1 ***lochi di sciali*** (*u sinemà, a piscina, u ghjacciaghju, a sala di ghjochi elettronichi, l'aghja à i ghjochi*) ***l'attività*** (*ghjucà à ghjochi videò, leghje, fà sportu, stà à sente a musica, ghjucà à ballò, ballà, nutà, fà a bissicletta, fà u judo, cantà, sunà di pianò, a ginnastica, u cavallu…* ***e sprissione lessicale :*** *durante u me tempu persu, a duminicata, u marcuri…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que **lieux** de loisirs (*a piscina, a sala di sportu, u stadiu, l'opera*), *attività* (*sfugà si, divertisce si, cullezziunà, fà parte di un club, disignà, pitturà, fattighjà, lettura di figurette, rumanzi, mangà, girandulate…*) e *sprissione lessicale* **:** *s'aghju u tempu, trè volte à simana*

– **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *pè Natale, a curona di l'Avventu, a candela, u ghjallicu di Natale, u rigalu, a festa, u marcatu di Natale, u ceppu di Natale, e prigantule (l'ochju…)*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *Pasqua, a festa di a Nazione, i ghjorni festivi*

– **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *u paese, a città/a villa, a Corsica, a Francia, a Sardegna, u mare Mediterraniu/u Terraniu, l'isula, a costa, u marinu, a sedia longa, a muntagna, u lavu, u fiume, a furesta, bella, pittoresca…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *u fiumicellu, l'arburi, u fiore, u campu, a chjarina, a sponda, a valle, a muntagna, a cima*

– **Les contes et légendes**

A1 *a fola, a legenda, a strega, u male…una volta, ci era / à i tempi di i tempi…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *u dragu, u mazzeru, u velenu, avvilinà, minà, aiutà, tumbà, innamurà si*

– **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *alegru, tristu, in colera, stunatu, impauritu, chì piccatu ! felice ! Tremendu…*

A2+ comme A1 et autres termes tels que *esse felice, dilusu, in colera, azzizzatu*

– **Compter**

A1 *sin'à 12 cù e dicine*

A2+ *sin'à 100*

– **Exprimer l'heure**

A1 *l'ore piene, e mez'ore è i quarti d'ora…*

A2+ comme A1

Grammaire A1, A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+.

Le verbe : premières conjugaisons

– Le présent de l'indicatif : connaitre le présent de l'indicatif des verbes les plus courants :
  - les auxiliaires *esse* et *avè*
  - les verbes de modalité : *pudè, duvè, vulè*
  - *possu*, *devu*, *vogliu*, *a sò* (*ùn a sò micca*)
  - Quelques verbes fréquents : *andà* (*và*), *capì* (*capisce*), *manghjà* (*manghja*), (A2+) *dà, piglià, leghje*
  - Le présent utilisé pour exprimer un futur proche : *Dumane vò à a scola*
– L'impératif : reconnaitre quelques formes courantes (à l'aide notamment des consignes de classe : *pusate ! pigliate u vostru libru !*)
– Les temps du passé : reconnaitre quelques marques verbales simples des temps du passé : *era/avia, una volta ci era.*
(A2+) *Induve site andati in vacanze ? Avemu avutu u bellu tempu*

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

– Identifier le GN sujet du verbe.
– Utiliser la majuscule pour marquer le nom, repérer la place de l'adjectif épithète toujours à gauche de la base nominale dans un GN.
– Identifier les trois articles définis *(u, a)* au singulier et *(i, e)* au pluriel ; les deux formes d'articles indéfinis *un/una* au singulier et le marquage Ø du pluriel.
– Utiliser le déterminant négateur *nisgiun/nisgiunu/nisunu/varun* devant le nom.
– Utiliser le déterminant possessif : *u mo fratellu, a so surella*, et les formes spécifiques archaïques au corse *babbitu, mammata*.
– Repérer le genre de noms courants (*u babbu/a mamma)* et le pluriel *(i fratelli, e surelle).*
– Utiliser le suffixe *-aghju* pour dériver un nom de métier lié à l'élevage : *capraghju, pecuraghju, purcaghju…*

Les pronoms

– Utiliser les pronoms personnels sujets *(eiu, sò una femina).*
– Reconnaitre quelques pronoms interrogatifs *(Quale ? Induve ? Quandu ? Chì ? Chè ? Cumu ?),* appris de manière intégrée : *Chì hè u vostru nome ? Quantu anni avete ? Chì ora hè ? Cumu và ? À chì corsu andate ?*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*oghje, dumane, eri, avà, tandu)* groupes prépositionnels (*i marcuri, di ghjugnu)* ou groupes nominaux (*ogni ghjornu*).
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux, (A2+) dire l'année *(1989, 2024).*
- Utiliser les verbes de position et de déplacement avec leur complément prépositionnel de lieu : *andà à a scola, esse in casa, rincasà, andà à u sinemà, andà à un cuncertu, vene da Bastia.*
- Utiliser les adverbes de lieu *(sopra à, sottu à, quì, quallà, à cantu à, daretu à…).*

Les adverbes pour exprimer la préférence

- *Mi piace à manghjà…* (A2+) *Ciò chì mi piace à manghjà à…*

La phrase et son organisation

- Former des constructions attributives : *Hè chjucu. Face bellu tempu. U celu hè turchinu. Sè u me amicu.*
  (A2+) Dans les constructions attributives, faire varier le degré d'intensité de la qualité à l'aide de graduatifs : *assai, pocu, troppu, abbastanza, propiu…*
  Dans les constructions attributives, utiliser le comparatif de supériorité *(… hè più maiò chè, ùn hè micca più bellu chè…)* et d'égalité (*quant'è*) et (A2+) repérer les cas particuliers.
- Repérer l'organisation de la phrase simple (notamment la phrase déclarative et sa forme négative) : *ùn aghju (micca) fratellu. Ùn ci hè (micca).*
- Repérer la place du verbe dans la phrase affirmative, en particulier lorsque la première position n'est pas occupée par le sujet : *hè malatu Petru.*
- (A2+) Repérer la place de l'infinitif dans un groupe infinitif à valeur injonctive : *spianate a pasta è tagliate e frappe.*
- Utiliser quelques conjonctions de coordination dans des énoncés simples : *è, ma, o.*
- Utiliser quelques connecteurs chronologiques (*tandu*) ou (A2+) logiques pour illustrer (*cumu/per esempiu*) ou exprimer la conséquence (*dunque*)
- (A2+) Utiliser les modalisateurs *forse* ou *di sicuru* pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé
- (A2+) Repérer l'organisation des différents types de phrase : la phrase interrogative totale et partielle, et la phrase impérative ou injonctive.

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
5e	A1+	B1

Dès l'entrée du cycle 4, en classe de cinquième, l'enseignement la langue corse peut être choisi comme apprentissage facultatif ou sous la forme d'un enseignement bilingue. L'enseignement du corse au collège vise à faire comprendre, parler, lire et écrire une langue usuelle et contemporaine. Il offre une immersion dans la culture corse tout en ouvrant sur l'univers roman et méditerranéen.

En lien avec les axes culturels, les élèves consolident progressivement leurs compétences en langue.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation de la langue et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

La présentation de soi et la réalisation d'un portrait physique et moral aide au positionnement à l'intérieur d'un groupe. Se connaitre et connaitre l'autre permet de mieux appréhender la notion d'altérité. La thématique permet également d'observer ce que le portrait physique dit de la psychologie du personnage décrit.

Objets d'étude possibles

- Le portrait physique et moral
- Personnages emblématiques
- Représentations virtuelles

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Le quotidien est un objet d'étude en soi, qui fait appel à l'expérience des élèves. Les lieux et rythmes de vie façonnent l'existence et l'identité, le passage des saisons se reflète sur les paysages et sur les activités quotidiennes.

Objets d'étude possibles

- Le lieu de vie : *da induve sì ?*
- La maison familiale : *di quale ne sì ?*
- Bonne journée ! : décrire sa journée d'école ou de vacances
- L'alimentation : une identité culinaire ?

Axe 3. École et loisirs

L'école est le lieu privilégié de socialisation de l'enfant. Elle dispense les savoirs fondamentaux et ouvre sur la société. La thématique invite à observer le lien entre la notion d'école et celle de loisirs et les espaces auxquels elles sont associées. La limite entre école et loisirs est-elle si marquée dans l'expérience des collégiens ?

Objets d'étude possibles

- Le sport, école des règles de vie
- Jeux collectifs et individuels
- Les écrans et les apprentissages

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Les traditions orales sont une caractéristique essentielle de la société traditionnelle corse, alliant réel et imaginaire. Leur transmission a toute leur place dans cet axe. Elle s'appuie sur des transcriptions de contes oraux sous des formes diverses. Ces traditions peuvent être des objets de recherche ou de pratique en classe.

Objets d'étude possibles

- Le conte – *A fola*
- Traditions magicoreligieuses
- Menhirs et dolmens – *Stantare è stazzone*
- *U pastore*, le berger

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

L'identité et la langue corses ont été façonnées par l'Histoire ainsi que les caractéristiques géographiques et climatiques de la Corse et ont contribué à définir les modes de vie, les traditions et les mentalités de ses habitants.

Objets d'étude possibles

- La langue corse dans l'histoire
- *Paesi è cità*, villages et villes
- *A paghjella*, chant communautaire reconnu.
- La Corse génoise

Axe 6. Les Corses et leur langue dans le monde

Avec le développement de la navigation aux XVIII^{e} et XIX^{e} siècles, les Corses ont migré vers d'autres horizons, le plus souvent pour des raisons économiques. Le fait que la langue corse appartienne au groupe des langues romanes a représenté un atout dans ces flux migratoires. La thématique vise à faire découvrir aux élèves les formes de la diffusion de la langue corse dans le monde.

Objets d'étude possibles

- La Romania
- Les Corses dans le monde

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de cinquième, l'entrainement à la compréhension repose sur les mêmes démarches qu'en sixième. Toutefois, les textes et les échanges sont de plus en plus complexes, en relation avec les thématiques abordées.

En classe bilingue, la fréquence de la pratique de la langue autorise des exigences et des exercices plus riches. La compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- la réorganisation d'informations ;
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;

- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1, mais selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau A2+.

A1+	B1
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. *A natura di u ducumentu hè… / U titulu di u ducumentu hè… / L'autore si chjama… / U ducumentu hè esciutu in u… / U ducumentu tratta di …* – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. réunion – *reunione,* / spectacle – *spetaculu spectacle* / foire– *fiera* / concert –*cuncertu* … – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord…) pour émettre des hypothèses sur le contenu. *Figurette, cartuline, articulu di stampa, pagina d'internet, giurnali, publicità…* – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. *Prima, nanzu, à principiu / dopu / mentre chì / ma / eppuru / infine…* – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes. *Campu lessicale di u mare : i marosuli, a rena, a sciuma, i battelli, a pesca, i pesci…*	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. / S'appuyer sur les accents pour **déterminer l'origine du locuteur.** *a carne [a] / a carne [ae] – qualcosa [l] / qualcosa [r]* – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. *Stu ducumentu face pensà à, rimanda à… / Stu ducumentu si pò mette in leia cù… / Stu ducumentu và à l'incontru di…* – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots *Campu lessicale di u mare : i marosuli, a rena, i ballottuli, a sciuma, i battelli, a pesca, i pesci, un calciu di mare…*

Expression orale et écrite

En 5e, l'appropriation du système phonologique continue d'être une clé essentielle. Il est toujours important de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. L'articulation avec les documents de réception reste donc essentielle.

À l'oral, les stratégies évoluent avec un recours plus large à l'imitation. On favorise l'autonomie des élèves en encourageant la variation à partir de modèles bien maitrisés.

À l'écrit, l'entrainement régulier à des types de productions de nature variée (affiche, article, courte narration…) permet aux élèves d'acquérir davantage d'autonomie dans leur rédaction.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1 mais, selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau A2+

A1+	B1
Des stratégies – **À l'oral :** répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **compenser** par des **périphrases,** des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • S'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception. • **Contrôler** sa production *a posteriori*. Gérer les outils à disposition de manière autonome. Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *À l'elevi corsi li piace di più à cullà in paese chè à stà in cità. Piglianu u trenu o u serviziu di carru per vultà si ne in casa soia.* – **(Se) présenter de manière très simple** en indiquant son	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux : *A vittura di Dumenica hè nova nova. L'hà compra in Bastia. Hè rossa cù u tettu neru, longa cù quattru porte. Piace ancu à u figliolu chì a vuleribbe cunduce ancu ellu.* – **Se présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques :

nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

Mi chjamu Stefanu. A me casata hè Albertini. Aghju dodeci anni. Aghju duie surelle, una maiò è l'altra chjuca. Sò di Casamacciuli ma stò in Bastia.

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

Santu è Lea sò fratellu è surella. Campanu in cità è anu a primura di l'ambiente. Anu un paghju di spichjetti magichi chì facenu vede l'avvene. Vedenu l'avvene di e cose. E buttigliole di plasticu ponu diventà magliette di lana pulare.

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

U quaternu hè à nant'à u bancu. À dritta ci hè u me cumpagnu Nicolu è à manca a me cugina Saveria. Davanti à noi, ci hè u scagnu di u prufissore.

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.

Dumane sò e vacanze. Partu à un'ora. U viaghju dura duie ore è mezu. Ghjunghjeraghju in Parigi à quattr'ore è quartu. Ci stò una simana.

– **Exprimer simplement ses gouts et préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.

Mi piace u latte caldu cù i canistrelli è ancu u caffè cù i biscuttini. / Preferiscu u ballò à a bissicletta. / Chì piacè, dumane hè marcuri !

– **Organiser** de manière linéaire un propos adressé en employant quelques connecteurs logiques et chronologiques.
  - ajouter un élément : è / *allora*
  - illustrer : *per esempiu*
  - exprimer une opposition : *ma*
  - exprimer la cause par juxtaposition : *Oghje Petru manca, hè malatu.*
  - exprimer la conséquence : *cusì*

– **Exprimer** simplement **un souhait, une intention ou une projection** dans un futur proche.

Sta sera, aghju da andà à u sinemà cù i mo amichi.

– **Formuler** simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

S'ellu piove dumane, ci steremu in casa. / S'avessi i soldi, mi cumpreria una bella vittura.

Sò Anna Livia, aghju tredici anni. Socu di Bunifaziu ma campu in Murateddu. Babbu hè prufissori di musica è mamma travadda in una banca. U me frateddu hè Antonu hè più anzianu cà mè è aghju trè sureddi più chjuchi. Stocu in Murateddu.

– **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer :

Dumenica scorsa, Anghjulu è Santu anu fattu una mossa cù u ziu in Soccia. Anghjulu hà tombu un cignalone in a posta à a leccia. Intesu u colpu s'affaccò è l'aiutò à strascinà lu sin'à u stradò.

– **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants.

Sottu à stu celu di lugliu, à nantu à u so terrazzolu rivecu sempre zì zia Maria pigliendu u so frescu. Cù u so ghjattu sempre à collu è u vechju Bruscu sempre à i pedi.

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

Tempi fà i paesi eranu sempre pieni ma oghje simu pochi. / Marcu hè ghjuntu à tempu à mè in iscola. / À locca à dumane s'affaccherà ancu Petru. Ellu capiteghja sempre ver di ottu ore.

– **Exprimer de façon nuancée** des sentiments variés à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) :

I cani abbandunati mi facenu à spessu cumpassione. U meiu batte sempre cù mè è u tengu cum'è unu di a famiglia.

– Exprimer et justifier une **opinion ;** comparer, opposer, peser le pour et le contre :

Mi vene megliu à cuntrastà cù u mo amicacciu Francescu perch'ellu mi face sempre ride cù e so cacciate. Lisandru, u cuginu, ellu ùn hè tantu camonchju è li battu sempre à a larga.

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief :

Ghjovi scorsu, mamma m'hà accumpagnatu ella in vittura à u cullegiu, ma à mè mi garba di più d'andà ci à pedi cù i mo camarati. Cusì, ci puderiamu piantà ind'è Carlu à cumprà bombò. Eppuru a sapemu chì ci infracicheghjanu i denti.

– **Exposer** et **expliciter** un projet, une intention, une projection dans l'avenir :

Quandu seraghju più maiò, voddu fà u pastori cum'è babbu è stà mi ni in paesu à batta solu sti muntagni cù i mo animali.

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques :

Bassu po hè bassu u celu sta sera è ùn mi stunerebbe mancu ch'ellu piuvessi da quì à pocu.

Interaction orale et écrite, médiation

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Corse est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes / dossiers… (en langue allemande), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue allemande) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1, mais selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau A2+

A1+	B1
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *À chì ora parte u trenu ? / Qualessu hè l'aviò di Marseglia ? / Quale hè chì vole un caffè ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Pusate quì ! / Passa à u tavulone ! / Stà zittu !* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Cumu và ? / Và bè ? / Và bè !* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Possu apre a finestra per piacè ? / Iè, di sicuru. / Ùn surtite micca chì piove !* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Di chì culore hè a vittura di Lisandru ? / Quantu volte à a simana faci u ballò ? / Qualessu hè u to gruppu di canti corsi preferitu ? / Quale hè chì hà vintu u macciu eri ? / Quantu farina ci vole pà fà una pulenda ? /* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Veni è posa ! / Ùn manghjà troppu bombò ! / Femu casu à l'ambiente. / Chjinemu ci à bon'ora chì dumane ci vole à parte prestu.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux.

désaccord. *Iè / Nò.* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Mi chjamu Petru Casanova: C-A-S-A-N-O-V-A. U mo telefunu hè u 06 24 57 31 70.* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *Pudete ripiglià per piacè ? /Pudete parlà più pianu ? / Poi spiegà di più ? / Cumu si dice in francese ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si scrive ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Salute / Avvedeci / Vi ringraziu / Scusate mi / Caru/Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama.* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Attenti ! / Fate casu à / Guardate chì* – Utiliser des verbes de **perception.** *Stà à sente / guardà / vede / fighjulà / fidighjà.* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *Si tratta di / Si parla di / Parla di.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Aghju a fame / Aghju u fretu / Aghju u caldu / Aghju a sete / Aghju u sonnu.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… *A festa hè sta sera à nove ore in Bastia, piazza à u Mercà. L'intrata hè dui eurò.*	*A possu spalancà a finestra par piacè ? / Iè, apri puru. / Sarrate i vostri quaterni !! / Hè difesu di fà fochi in furesta.* – **Exprimer** son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Sò d'accunsentu cun voi. / Sò d'accordu cun voi. / Ùn sò (micca) d'accunsentu cun voi. / Ùn sò (micca) d'accordu cun voi. / Semu intesi cusì.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *S'aghju capitu bè, parlate di… / Avete capitu ? / Hè chjara par voi ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Salute / Avvedeci / À ringrazià vi (ti) / Scusate mi / Caru/Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama / À truvà ci.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Cumu ? / Chì ci hè ? / Ai capitu ciò ch'o t'aghju dettu ? / Ùn hè micca chjara ? / Aghju da ripiglià ? / Ch'avete dettu ? / Aiò* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Chì ducumentu hè ? / Chì hè u tema di u ducumentu ? / Si tratta di / Si parla di / Parla di / U tema hè / À principiu / À mezu / À a fine / In cor di u testu / À u filare… / In introitu / In chjusura.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Mi piace / Mi dispiace / Ùn mi piace micca / Mi tocca / Mi rasserena / Mi cummove / Ahù / Ùn mi piace mancu stampa / Umbah / Indeh / Avà ! / Aè ! / Aiò / Iscia / Alegru / Stancu / Azezu / Felice / Tristu / Serenu.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif… *U prugramma di u centru culturale hè isciutu. Ci saranu e pezze di teatru, i cuncerti è e cunfarenze. A sirata d'apartura sarà marcuri prossimu à 9 ore di sera cù una cunfarenza nant'à a lingua corsa, in a sala cumuna di u paese*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

Dans l'enseignement facultatif, à ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+
Consolidation de la mutation consonantique *"e cambiarine"*, alternance vocalique, le schéma intonatif de la phrase affirmative, négative et interrogative.
B1
Consolidation du niveau A2+, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie. Le *d* euphonique *ed* et *ad* (è et à).

Lexique en lien avec les axes culturels

- **L'apparence**

A1+ *maiò/chjucu, giovanu/vechju, biondu, i capelli corti/longhi…*

B1 comme A1+ et autres termes tels que *hè mizanu, tamantu, tamantone, goffu/a, sgualtru, magru, grossu, curputu, à l'anticogna, magrarellu, grassottulu*.

- **Le caractère**

A1+ *ridiculu, bravu, gattivu, spontaneu, creativu, tulerante…*

B1 comme A1 et autres termes tels que *suciabbile, timicu, servizievule, semplice, ghjustu.*

- **La famille**

A1+ *A famiglia, campà cù, u babbu, a mamma, u fratellu, a surella, i fratelli è surelle, a figliola, u figliolu, a mammone/babbone, minnanna/missiavu, caccaru/caccara, ziu, zia…*

B1 *A socera/u soceru, u mezu fratellu, a meza surella, a matrigna, u patrignu, u cuginu carnale, a cugina, un famiglione, a parentia, u cuginu carnale, u maritu, a moglie, a cumpagna, u cumpagnu, a mammuccia/u babbucciu (a cumare/u cumpare).*

- **L'habitat, la maison**

A1+ *A casa, l'appartamentu, u salottu, a stanza, a cucina, a sala di bagnu…*

B1 comme A1+ et autres termes tels que *a cantina, e scale, u tettu, i muri, a finestra/u purtellu, a stanza, i cabbinetti, u sulaghjolu/granaghju, a traminzana, l'usciu, l'aparture, a caterazza, i testimoni*.

- **Les habitudes, le quotidien**

A1+ *dorme, pisà si, arrizzà si, spartà si, lavà si, rompe u sdighjunu/sdighjunà, manghjà, andà à a scola, ghjucà, travaglià, chjinà si…*

B1 comme A1+ et autres termes tels que *lavate vi i denti, lavate vi e mane, surtite u ghjacaru, aiutate u vostru fratellu, andate à fà e spese, fate e spese, spiccià si, spassighjà, ghjucà, move.*

- **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1+ *u sdighjunu, avè a fame, fà cullazione, fà cena, u pane, u pane neru, u paninu, a carne, i pustimi, u pesciu, a frutta, i prudutti lattaghji, i caghjati…*

B1 comme A1+ et autres termes dans la continuité, *(mischiu di frutti, insalata di pomi, u spuntinu, u visparinu, u sopraccena, u pranzu, u vanghigliacciu…),* spécialités *(u figatellu, u fiadone, pulenda, u caccavellu…)* y compris en mots composés ou mots dérivés (*sturzapreti, cannelloni, i canistrelli).*

- **Les loisirs et les sports**

A1+ ***Sciali*** (*andà à u sinemà, a piscina, i ghjochi elettronichi, l'aghja à i ghjochi*) ***l'attività*** (*ghjucà à ghjochi video, fà sportu, ghjucà à ballò, ballà, nutà, fà a bissicletta, fà u judo, a ginnastica, u cavallu…* **e *sprissione lessicale* :** *durante u me tempu persu, a duminicata, u marcuri…*

B1 comme A1+ et autres termes tels que ***a*** *piscina, a sala di sportu, u stadiu, attività (sfugà si, divertisce si, cullezziunà, fà parte di un club, disignà, pitturà, fattighjà, girandulate…) lessicu specificu (e manechje, u screnu, pichjà, a cunsola),* ***e sprissione lessicale :*** *s'aghju u tempu, trè volte à simana.*

- **Le réel et l'imaginaire**

A1+ Lexique du conte : *una volta ci era, tempi fà, ochju, mazzeru, strega, signadore, u sognu, a fola, a storia…*

B1 comme A1+ et d'autres termes tels que *tempi passatoni, ghjorni passati, in i tempi di i tempi, u racontu, u mitu, a legenda.*

Grammaire A1+ / B1

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1.

Le verbe : conjugaison

- Le présent et l'imparfait de l'indicatif et élargir les conjugaisons à d'autres classes verbales.
- Les verbes réguliers en -à (*parlà, cantà, manghjà…*) et irréguliers (*andà, dà, stà, fà*).
- (B1) Le passé composé
- (B1) Le futur proche et le futur simple *(aghju da andà / andaraghju)*

Les pronoms et adjectifs

- Identifier les pronoms personnels sujets (*eiu/ghjeu, tù, ellu/ella, iddu/idda, eddu/edda, noi, voi, elli, elle, iddi, eddi*).
- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi…*) et pronoms (*u meiu, a toia, i nostri…*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi*).

Le nom

- Identifier les articles définis *(a, u, i, e)* et indéfinis *(un, una)* ainsi que l'absence de représentation de l'article indéfini pluriel *(ci sò zitelli)*.

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à nantu, à dritta, à manca, davanti*, (B1) *à manu dritta, à manu manca, da sopra, à fiancu, in cima, nentru…*
- Les connecteurs chronologiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu*, (B1) *scorsu, in seguitu, di fatti, in fattu, eppo…*
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera*, (B1) *dumaitina, st'etima chì vene, da quì à, allocc'à, tandu, sana…*
- Expression de l'heure et de la date : *Oghje semu luni u 13 di ghjugnu di u 2024 / Chì ora hè ? Hè Meziornu / Sò trè ore è quartu /* (B1) *U quantu n'avemu oghje ? N'avemu u 4, simu u 4*.

Les nombres

- Cardinaux (unu, dui, trè…) et ordinaux (u prima, u secondu, u terzu…).

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
4e	A1+	B1+

Dans la continuité du cycle 4, en classe de 4e, l'apprentissage de la langue corse se poursuit comme enseignement facultatif, LVB ou dans le cadre de l'enseignement bilingue. L'enseignement du corse au collège vise à faire comprendre, parler, lire et écrire une langue usuelle et contemporaine. Il offre une immersion dans la culture corse tout en ouvrant sur l'univers roman et méditerranéen.

En lien avec les axes culturels, les élèves poursuivent la consolidation de leurs compétences en langue dans l'objectif d'atteindre le niveau A1+ à B1+ dans toutes les activités langagières.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations de plus en plus complexes ainsi que la mise en lien d'éléments en vue d'accéder au sens.

Les élèves développent leur expression, en imitant, en reproduisant et s'appropriant de plus en plus d'énoncés rencontrés en réception.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Le sport peut constituer l'un des premiers vecteurs d'inclusion au sein d'un groupe, favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance et d'identification. C'est souvent le cas en Corse. Cet axe est l'occasion d'interroger la relation entre sport et société.

Objets d'étude possibles

- Un exemple – le Sporting Club de Bastia
- Les sports de randonnée, de glisse et de nature : une nouvelle utilisation de l'espace agropastoral
- La pêche et les sports nautiques

Axe 2. Voyages et exploration

Les iles ont toujours été propices au voyage et à la découverte d'ailleurs. De tout temps et souvent pour des raisons économiques, les Corses ont été amenés à se déplacer dans le monde entier, et au sein de la Corse même.

Objets d'étude possibles

- Les Capcorsins : explorateurs corses à la recherche de l'Eldorado
- L'exode corse vers l'armée et les colonies
- Le tourisme en Corse
- *Impiaghjera è muntagnera* : la transhumance, de la plaine à la montagne

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Le village, ayant souvent pris la forme de « village-citadelle » dans l'histoire, demeure un repère essentiel pour de nombreux Corses. De son côté, la ville possède également une identité marquée, façonnée par l'histoire de ses quartiers, autrefois structurés comme de véritables villages. Aujourd'hui, le processus d'urbanisation l'éloigne progressivement de son noyau originel.

Objets d'étude possibles

- *Paese è paisanu* (village et villageois)
- Ajaccio et Bastia
- Bonifacio, la plus génoise des villes corses
- L'urbanisation

Axe 4. Inventer, innover, créer

Il s'agit dans cet axe, d'explorer les possibles qu'ouvre la fiction au développement d'un imaginaire contemporain. Les élèves découvrent que les arts en Corse ne revêtent pas qu'un caractère patrimonial, mais sont aussi porteurs d'innovation. L'occasion est également donnée aux élèves de développer des capacités d'invention et de création en langue corse. Dans chaque genre évoqué, on fait découvrir les richesses et la variété de l'invention.

Objets d'étude possibles

- La littérature pour s'identifier et se réinventer
- Le cinéma pour s'identifier et se projeter

Axe 5. Langages et messages artistiques

Cet axe permet de faire découvrir aux élèves le langage des arts. Il peut être particulièrement efficace de croiser les objets d'étude présentés ici de façon séparée.

Objets d'étude possibles

- Le théâtre, vecteur d'émancipation
- L'art urbain
- La musique

Axe 6. À la découverte des langues vivantes régionales de France

La France est riche de son patrimoine culturel et de ses langues vivantes régionales (LVR). Partir à la découverte de ces langues, c'est construire une vision globale du riche patrimoine linguistique français.

Objets d'étude possibles

- Les langues vivantes régionales de France
- L'interaction linguistique : les LVR et le français

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

L'entrainement à la compréhension de l'oral garde toute son importance tout au long du cycle 4, d'autant qu'il conditionne la prise de parole des élèves. Cet entrainement rigoureux et progressif leur permet de développer et d'affiner leurs capacités de discrimination auditive (phonèmes, rythme, intonation) et de construire des stratégies d'accès au sens : anticiper, mémoriser, repérer les mots porteurs de sens, quel que soit le type de support utilisé. Ces compétences sont également pertinentes pour la compréhension de l'écrit. Le texte écrit avec ses lectures successives permet d'aller plus loin dans le domaine de la compréhension. Les activités de type compte rendu peuvent être mobilisées, notamment en évaluation, mais la palette des propositions peut s'enrichir de nombreuses tâches de reformulation des informations collectées, comme par exemple, pour le niveau B1+ :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète…) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres… qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+ mais, selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau B1.

A1+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord…) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes**. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – **Repérer** des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…)

Expression orale et écrite

En 4e, à l'oral, on dépasse le stade des énoncés figés, on les enrichit et on développe la capacité des élèves à construire des énoncés plus personnels. En fin de 4e, les élèves doivent être en mesure de formuler des messages simples dans des situations courantes de communication. Les élèves doivent pouvoir, à ce stade, produire une suite d'énoncés modestes et ils commencent également à acquérir les moyens de nuancer leurs propos. Il est bon de distinguer au collège l'expression orale dans sa double dimension, en continu et en interaction. À l'écrit, les élèves doivent être entrainés à construire des énoncés simples et à enchainer des énoncés organisés. Les diverses activités langagières font l'objet d'entrainements spécifiques et d'évaluations distinctes.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en commençant à organiser les éléments en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+ mais, selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau B1.

A1+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** en mobilisant une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *D'estate, à i vechji corsi li piacia di più à cullà in paese chè à stà in cità. Di ghjugnu, certi pigliavanu u trenu per andà à ripusà si in casa soia.* – **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Mi chjamu Marceddu. A me casata hè Peretti. Aghju dodici anni è mezu. Aghju dui sureddi, una maiò è l'altra minò. Sò di Livia ma stò in Fuzzà. Vocu à u liceu In Sartè chì voddu fà u pastori.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Francescu è Antone sò cugini carnali. Stanu in paese di Venacu è anu a passione di a bissicletta. À spessu si facenu certe girandulate in a pieve. Un sera, vulendu sempre viaghjà di più, sò stati chjappi in una timpesta.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *In salottu, u ghjattu Bianchinu hè **à nant'à** u carrigone. **À dritta** ci hè u cane Bruscu ch'abbaghja è **à manca** si trova a cugina. **Davanti à** noi, ci hè a sala di bagnu.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *A duminicata, i zitelli ghjucaiani in carrughju à piattatella. Si piattaiani in i purtoni o in a machja. Unu chjudia l'ochji è cuntaia sinu à quaranta è tutti l'altri partianu à piattà si. U scopu era di truvà i cumpagni piatti.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels : *Marceddu, mi chjamu. Sò livianesi di i Peretti ma campu in Fuzzà. Dodici anni, aghju eiu ma aghju dui sureddi più minori.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative : *Mercuri passatu, à bon' ora, cù l'associu Muntagna Verde sò andata à arricoglie à rumenzula nant'à e sponde di u fiume di a mo pieve. À meziornu, avemu fattu un bellu pranzu tutti inseme eppo ci semu bagnati tutta a dopumeziurnata.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants : *In salottu, u ghjattu Bianchinu hè **à nant'à** u futtogliu neru. **À manu diritta** ci hè u cane Bruscu ch'abbaghja è **à manu manca** si trova a mo camera chì babbu vene d'incartà.*

temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Da quì à sabbatu chì vene, sò e vacanze. Partu ind'è i mo caccari. Campanu in Aiacciu. Piglieraghju u trenu in Corti à trè ore è mezu. Ci stò un mese sanu sanu.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Preferiscu u latte caldu cù u caffè è ancu a cicculata cù u pane colmu à butiru. / Mi piace di più a muntagna chè u mare. / Chì piacè, dumane hè sabbatu !* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : è / *allora* • illustrer : *per esempiu* • exprimer une opposition : *ma* • exprimer la cause par juxtaposition : *Oghje Petru manca, hè malatu.* • exprimer la conséquence : *cusì* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Dumane, aghju da piglià u battellu in Aiacciu cù i mo genitori.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *S'ellu piove sta sera, ci ne steremu in casa. / S'avessi u tempu, mi ne culleria in muntagna.*	***Davanti à** noi, ci hè a sala di bagnu. **Nentru è da sopra** à a porta, **in cima** ci hè un picculu radiatore. **Nentru** à l'armariu, ci stanu i savoni.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Dumani à sera partu in Italia. U batteddu hè à ott'ori di sera in Aghjacciu. U viaghju dura a nuttata. Aghju da ghjugna in Civitavecchia u lindumani à bon'ora. Ci aghju da stà una simana sana.* – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière adaptée et en explicitant par des exemples : *Stu rumanzu ùn m'hè piaciutu tantu chì era troppu longu à capisce. Leghju più vulinteri e racolte di puesie o e pezze di teatru comicu.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief : *Issu marti, à a prima aghju da cumprà a robba da scucinà da appruntà i cannelloni. Dopu, feraghju vene à mammone da aiutà mi à priparà tuttu u ripastu chì aghju a paura di fiascà. Infine, chjameraghju i mo amichi per ch'elli venghinu à fà cena quandu tuttu serà cottu cum'ellu ci vole.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris en incluant d'autres personnes : *Sta mane ver di dece ore, ci n'anderemu tutti inseme cù l'amichi à piglià ci un bagnu in fiume chì si trova da sottu à u paese. / Più tardi, culleremu in caffè da ghjucà à u babyfoot.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples : *S'è tù sorti cù stu freddu, ai da chjappà un bellu catarru. / S'ellu neva forte quist'annu, anderemu à fà u schì in Ese. / S'è tù ai bisognu d'aiutu, casu mai mi chjami sta sera.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *Sò stunatu di vede ti in paese. / Mi ne pentu d'avè cumpratu sta vittura. / Mi dispiace à dì ti la ma ùn possu vene. / simu stumacati di stu tempu caldu. / Tengu caru u mo babbu. / U dulore di mamma mi face cumpassione. / Ci vergugnemu à chere aiutu à u prufessore. / Site scunsulati d'ùn andà in mare oghje !* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *Mentre chì l'elevi scrivianu a lezzione, u prufessore pudia currege e valutazione scritte. / Quandu a strada sculliscia, a vittura andava propiu in caterochju.*

Interaction orale et écrite, médiation

Les interactions se situent au cœur de l'apprentissage des langues car elles permettent de prendre de la distance et de réfléchir sur ses propres habitudes et représentations. En 4e et dans la réalité de la classe, on encourage les tâches qui favorisent les activités de dialogue, avec le professeur ou les camarades. En situation d'entrainement, il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en développant la notion de recevabilité du discours produit. En situation d'évaluation sommative, la correction formelle acquiert un autre statut. L'interaction écrite, nouvelle compétence langagière, permet d'appréhender un autre type de communication : la communication instantanée écrite (sms, réseaux sociaux…). Dans le cadre de la médiation, l'élève médiateur est en situation de valoriser ses connaissances et compétences en les mettant en

pratique. Il joue le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il peut reformuler ou résumer dans la même langue, voire traduire le texte original lorsque ses camarades font face à des barrières linguistiques. Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Corse est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.
Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.
Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.
Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
Il peut redonner dans la langue des consignes de travail simples en vue d'assurer la compréhension de tous.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.
Il peut résumer en langue basque, l'information et les arguments contenus dans des textes en langue française, sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer en langue basque un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage en langue française et répondre à des questions portant sur des détails.
Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+ mais, selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau B1.

A1+	**B1+**
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *À chì ora parte u trenu ? / Qualessu hè l'aviò di Marseglia ? / Quale hè chì vole un caffè ? /* *Quali hè chì voli un caffè ? Quantu costa un caffè quì ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Pusate quì ! / Passa à u tavulone ! / Stà zittu ! / Metti a ghjacchetta !*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *Dimmi, da Corti, à chì ora parte u trenu per Venacu ? / O Francè, qualessu hè l'aviò chì ci purterà sta sera in Nizza ? / O zitè, quale hè chì vole un caffè cù u latte ?* – Donner des **conseils**, **consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *O cari, vulete pusà quì ! / O Pè, prova ti la à passa à u tavulone per fà a currezzione di a valutazione ! / Stà zittu tù chì ne sai troppu nant'à sta storia ! / Metti puru a*

- **Demander des nouvelles et réagir simplement.**
  Cumu và ? / cumu hè oghje ? / Cumu stai ? / Và bè ? / Và bè ! / Pianu pianu / A ti sciali ? / Cumu a ti passi ? / Ah !!! / Ahù !!! (interjections)
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.
  Possu apre a finestra per piacè ? / Iè, di sicuru. / Ùn surtite micca chì piove ! / Ùn fà micca u scemu ! / Pudete andà fora ! / Fate puru !
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
  Iè / Nò, innò.
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**
  Petru mi chjamu, Casanova di casata : C-A-S-A-N-O-V-A. U mo telefunu hè u 06 24 57 31 70.
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.
  Pudete ripiglià per piacè ? /Pudete parlà più pianu ? / Poi spiegà di più ? / Cumu si dice in francese ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si scrive ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**.
  Salute / Avvedeci / Vi ringraziu / Scusate mi / Caru/Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama.
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
  Attenti ! / Fate casu à / Guardate chì
- Utiliser des verbes de **perception.**
  Stà à sente / guardà / vede / fighjulà / fidighjà.
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**.
  Si tratta di / Si parla di / Parla di.
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.
  Aghju a fame / Aghju u fretu / Aghju u caldu / Aghju a sete / Aghju u sonnu.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)…
  A festa hè sta sera à nove ore in Bastia, piazza à u Mercà. L'intrata hè dui eurò. U ticchettu costa cinque eurò.

ghjacchetta perchè avemu da esce in furia !

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**
  O sgiò prufessore, aghju u caldu in veru, possu apre u purtellu per piacè ? / Iè, bella sicura, tandu fà puru. / Attenti oghje, ùn surtite puru micca chì piove à chì ne fala ! / O Marcè, aiò ùn fà micca u scemu cù a bissicletta per ste strette ! / Cari tutti, pudete andà fora, s'ella vi garba avà ! / Fate puru ch'ùn ci hè male !
- Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications :
  Nò, vi vulia dumandà altru affare. / Nò, mi rincresce à dilla ma ùn possu vene.
- Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement
  Scusate mi o quelli, pudete ripiglià per piacè ? / Per piacè, pudete parlà più pianu in sta chjesa ? / Poi spiegà di più perchè sò persu in stu testu ? / Cumu si dice in francese sta parolla sottulineata in rossu ? / Cumu si dice in corsu sta strofa à manu manca ? / Si scrive appiccicatu o nò ?
- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit :
  Per piacè… / S'ella ùn vi face nunda… / S'è ùn ti rincresce… / S'ella ti vene… / Per carità…
- **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens :
  Aghju da rileghje u mo sms da ch'è tù capisca. / Pudete parlà più in furia ch'o vi capiscu bè. / Vulete ch'o ripigliessi a storia da capisce megliu.
- Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts :
  U trenu parte à sei ore di sera. Vi truverete in gara ver di cinque ore è mezu. Tandu puderete appruntà e vostre valisge da allucà in u trenu. Pensate à chjappà un libru chì u viaghju hè longu sin'à Aiacciu.
- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée
  Avemu pientu una stonda quandu avemu vistu parte u battellu cù i nostri amichi. / Petru si lagna sempre di a cantina. / Ci piace à cullà in paese d'estate è di sbarcà in fiume.
- **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier :
  À sente à certi, a Castagniccia conta solu trè pieve : l'Ampugnani à u nordu, l'Orezza à u centru è l'Alisgiani à meziornu. / Per andà in mare, da Filicetu ci vole à falà in vittura sin'à L'Isula è poi truvà una piazza di parcheghju.

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

Au stade de découverte de la langue, au niveau A1+, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Consolidation de la mutation consonantique *"e cambiarine"*, alternance vocalique, le schéma intonatif de la phrase affirmative, négative et interrogative, consolidation de la prononciation, intonation et accent tonique.

B1+

Consolidation du niveau A2+, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Sports et société**

A1+ *andà à u sinemà, a piscina, l'aghja à i ghjochi, fà sportu, ghjucà à ballò, u ghjucadore, a ghjucatrice, u suppurtadori, u macciu, ballà, nutà, piscà, fà a bissicletta, fà u judo, a ginnastica, u cavallu, l'arrampichera, a muntagna, u mare…* ***e sprissione lessicale :*** *durante u me tempu persu, a duminicata, u marcuri…*

B1+ comme A2+ et *autres termes tels que e cime, e sarre, u rinaghju, u scontru, a partita, a piscina, a sala di sportu, u stadiu,* ***attività*** *(sfugà si, divertisce si, fà parte di un club, girandulate, attippà, barcà, trapughjà, …)* ***e sprissione lessicale****: s'aghju u tempu, trè volte à simana…*

- **Voyages, exploration et tourisme**

A1+ *u viaghju, viaghjà, u viaghjadore, scopre, accoglie, i turisti, u turisimu, visità, l'aviò, u battellu, u trenu, u trinichellu, u cumerciu, cumercià, scambià, cumprà, vende, a furtuna, i piscadori, custruisce, pisà*.

B1+ comme A2+ et d'autres termes tels que *sulcà l'onde, navigà, barattà, traspurtà, i navigadori, i marinari, inalzà.*

- **Pastoralisme et espace**

A1+ *u pastore, l'animali, a banda, a rebbia, a reghja, a mandria, impiaghjà, muntagnà, a piaghja, a muntagna, apre, chjode, a sarrenda, a chjudenda*, …

B1+ comme A2+ et d'autres termes tels que : *u pasculu, pasculà, pasce, i pasciali, piaghjinchi, muntagnoli.*

- **Ville et village**

A1+ *u paese, a cità, u paisanu, u citadinu, a citadella, u carrughju, a stretta, l'andatu, a ghjesgia, a piazza, a casa, u palazzu, u casale, u casone, a funtana, u lavatoghju.*

B1+ comme A2+ et d'autres termes tels que : *u circulu, u furesteru, l'urbanisazione, i casamenti, u spaziu.*

- **Invention et fiction**

A1+ *a fizzione, a creazione, l'innuvazione, l'invenzione, l'eroe, i puteri, salvà, u futuru, l'avvene, u sognu, l'imaginariu, inventà, creà, innuvà.*

B1+ comme A2+ et d'autres termes tels que *u clandestinu, u mazzeru, a strega, l'ochju, signà, signadore, …*

- **Les arts**

A1+ *l'arte, u teatru, u tendone, l'attori, a pezza, i vestiti, ghjucà, a pittura, pinghje, tinghje, l'architettura, l'architettu, custruisce, murà, a musica, u musicante, u sunadore, sunà, pizzicà.*

B1+ comme A2+ et d'autres termes tels que : *u palcuscena, a scena, u scarpellinu, scarpillinà, u baroccu*.

Grammaire A1+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent à un niveau B1+.

Le verbe : conjugaison

- Le présent de l'indicatif
- L'imparfait
- (B1+) Le passé composé
- (B1+) Le futur proche et le futur simple (*aghju da andà / andaraghju*)

Les pronoms et adjectifs.

- Identifier les pronoms personnels sujets (*eiu/ghjeu, tù, ellu/ella, iddu/idda, eddu/edda, noi, voi, elli, elle, iddi, eddi*)
- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi…) et pronoms (u meiu, a toia, i nostri…*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi*).
- Les pronoms interrogatifs (*quale, à quale, chì, qualessu, qualessa*).

Le nom

- Identifier les articles définis *(a, u, i, e)* et indéfinis *(un, una)* ainsi que l'absence de représentation de l'article indéfini pluriel *(ci sò zitelli)*.

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à nantu, à dritta, à manca, davanti,* (B1+) *à manu dritta, à manu manca, da sopra, à fiancu, in cima, nentru.*
- Les connecteurs chronologiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu,* (B1+) *scorsu, in seguitu, di fatti, in fattu, eppo.*
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera,* (B1+) *dumaitina, st'etima chì vene, da quì à, allocc'à, tandu, sana.*
- Expression de l'heure et de la date : *Oghje semu luni u 13 di ghjugnu di u 2024 / Chì ora hè ? Hè Meziornu / Sò trè ore è quartu /* (B1+) *U quantu n'avemu oghje ? N'avemu u 4, simu u 4*

Les nombres

- Cardinaux (*unu, dui, trè…*) et ordinaux (*u prima, u secondu, u terzu…*).

Classe de troisième

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
3e	A2	B2

En classe de troisième, qui représente la fin du cycle 4, l'apprentissage de la langue corse se poursuit comme enseignement facultatif, LVB ou bilingue. L'enseignement du corse en fin de collège tend à consolider les compétences linguistiques acquises : comprendre, parler, lire et écrire une langue usuelle et contemporaine. Il offre une immersion dans la culture corse tout en ouvrant sur l'univers roman et méditerranéen.

En lien avec les axes culturels, l'élève poursuit la consolidation de ses compétences en langue dans l'objectif d'atteindre le niveau A2 dans toutes les activités langagières. Pour les élèves bilingues, le niveau attendu est B2.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations de plus en plus complexes ainsi que la mise en lien d'éléments en vue d'accéder au sens. Il s'agit d'impliquer les élèves dans des situations qui les incitent à communiquer en leur proposant des supports de qualité en lien avec leur maturité.

L'élève poursuit la consolidation de son expression, en imitant, en reproduisant et en s'appropriant de plus en plus d'énoncés rencontrés en réception.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

La société corse est traditionnellement marquée par le sens de l'accueil. Cet axe permet de décliner les différents aspects de l'ouverture à l'autre, et de s'interroger sur sa pérennité.

Objets d'étude possibles

- L'expression amoureuse
- L'amitié et la parenté
- L'hospitalité corse
- Le vivre ensemble

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Le sens même du mot « travail » a évolué, passant de l'idée de labeur à celle d'activité rémunérée. Aujourd'hui la révolution technologique, industrielle et l'informatique facilite-t-elle, en Corse, le rapport de l'homme à la notion de travail ?

Objets d'étude possibles

- D'une société d'autosuffisance à une société de consommation
- Les femmes dans le monde du travail
- Les métiers d'antan et les nouveaux métiers
- L'artisanat d'art

Axe 3. Voyages et migrations

La Corse, au centre de la Méditerranée, est un lieu privilégié pour découvrir l'ailleurs. Au regard de la diversité de ses territoires, elle se révèle également une destination touristique recherchée. Toutefois, la forte augmentation des flux touristiques pose un problème environnemental. La Corse est également le point de départ vers des découvertes extérieures.

Objets d'étude possibles

- La Corse, destination touristique
- Exil, migrations et émigrations
- La désertification de l'intérieur

Axe 4. Langages et médias

Les réseaux sociaux et la publicité occupent une grande place dans la société moderne. Les médias représentent l'un des principaux outils, avec l'éducation, des nouvelles politiques linguistiques du monde.

Objets d'étude possibles

- Les réseaux sociaux et les médias, reflets d'une langue qui s'adapte
- La polynomie de la langue corse

Axe 5. Formes de l'engagement

Les moyens de faire preuve de solidarité sont nombreux, et les causes à soutenir sont multiples : comment passer de l'envie de s'engager à la véritable action ? Plusieurs formes d'engagement liées au contexte insulaire, ainsi que l'engagement des élèves dans le système scolaire sont envisagées dans cet axe. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- L'engagement environnemental
- L'engagement culturel
- L'engagement associatif et citoyen

Axe 6. La langue corse et ses variétés

Le concept de polynomie permet à la langue corse de vivre dans sa diversité et favorise le respect des variétés linguistiques. L'interaction entre les variétés peut être utilisé comme un atout dans l'apprentissage.

Objets d'étude possibles

- Les variétés du corse
- L'interaction linguistique entre le corse et le français

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

L'entrainement à la compréhension de l'oral garde toute son importance en classe de 3e. Cet entrainement rigoureux et progressif permet aux élèves de développer et d'affiner leurs capacités de discrimination auditive (phonèmes, rythme, intonation) et de construire des stratégies d'accès au sens : anticiper, mémoriser, repérer les mots porteurs de sens, quel que soit le type de support utilisé. Ces compétences sont également pertinentes pour la compréhension de l'écrit. Le texte écrit avec ses lectures successives permet d'aller plus loin dans le domaine de la compréhension. On accorde une attention toute particulière à la variété des types de supports et de documents utilisés.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2 mais, selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau B1+.

A2	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages…) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations…) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…)

Expression orale et écrite

En 3e, à l'oral, on développe la capacité des élèves à construire des énoncés personnels de plus en plus riches. En fin de 3e, les élèves sont en mesure de formuler des messages simples dans des situations courantes de communication. Ils doivent pouvoir, à ce stade, produire des énoncés et nuancer leurs propos. Il est bon de distinguer au collège l'expression orale dans sa double dimension, en continu et en interaction. L'essentiel est que le message soit compris, le critère d'intelligibilité prenant le pas sur la correction formelle, pour les élèves qui ne suivent pas un cursus bilingue. À l'écrit, les élèves sont désormais en capacité de produire des énoncés construits et organisés. Les diverses activités langagières font l'objet d'entrainements spécifiques et d'évaluations distinctes.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2 mais, selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau B1+.

A2	B2
Des stratégies – **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **à l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **à l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio…) • **à l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Ghjunta a statina, Petru è a cugina Saveria anderanu à u mare à bagnà si o à piscà. Cù l'amichi, anderanu dinò à ciuttà si in fiume duve l'acqua hè più fresca. Forse truveranu duie o trè anguille.* – **(Se) présenter de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.** *Mi chjamu Anna Livia, socu di Bunifaziu. Aghju tredici anni. Babbu hè prufissori di musica è mamma travadda in una banca. U me frateddu hè Antonu è aghju trè sureddi. Stocu in Murateddu.* – **Raconter en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.** *Dumenica scorsa, Anghjulu chì hà a passione di a caccia, hà tombu un cignalone. Era in posta da sottu à una leccia è Santu si stava ghjustu à a posta vicina. Dopu L'anu strascinatu tramindui sin'à a vittura di u ziu.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *U prufissore hà fattu u pianu di a scola. Maria hè davanti à u scagnu cù Serena. Kevin è Anthony sò daretu à elle. À cantu à a finestra ci hè Andria.* – **Situer dans le temps *en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.*** *Sta sera andemu à manghjà in piaghja. / Dumane dopu meziornu collu in paese. / Trè anni fà, semu partuti in Italia.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Ghjunta ch'ella hè a statina, Ghjacintu è a so cuginaccia Catalina di Vivariu sbarcheranu à u mare à bagnà si è à fà u surf. Cù uni pochi d'amichi di u paese, anderanu dinò à ciuttà si d'agostu in u fiume sottu à a casa di i so caccari duve l'acqua hè più fresca è pura. Forse truveranu duie o trè anguille s'elli sò belli pazienti.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de… : *Si chjama Anghjulu Petru, da e parte di babbu vene da Corscia. Hà fattu vinti anni st'etima passata. A so mamma hè avucata in Aiacciu è u babbu face da agricultore per ste piaghje. U so fratellu hè Antone è hà trè surelle chì una và in Corti à studià. Campa in Afa.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores…) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés : *Sta dumenica passata, Ghjiseppu, vinti dui anni in punta, chì da chjucu hà a passione per e vitture di corsa, s'hè torna à cumprà u mudellu novu di BMW. L'hà pruvata sottu à u paese nant'à a strada vechja di a pieve duve i ronchi di vacche sò suminati longu à u stradone invaccinatu.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants : *U prufessore hà fattu à a lestra u pianu di a scola à u tavulone. Maria hè davanti à u scagnu cù Serena. Kevin è*

– **Exprimer une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Preferiscu u latte caldu chì u caffè ùn mi piace mancu appena. / Mi piace di più a muntagna chè u mare perchè ci face di più frescu.* – **Exprimer son opinion en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.** *Mi vene megliu à cuntrastà cù Francescu perch'ellu mi face ride allora chì u cuginu Lisandru ùn hè tantu simpaticu.* – **Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques.** *Issu marti, prima aghju da appruntà a robba da scucinà da fà un fiadone. Dopu, feraghju vene à ziumu à dà mi qualchì cunsigliu di ripastu per sta sera. Infine, tasteremu a mo preparazione da vede s'aghju riesciutu ma ùn ci crergu tantu.* – **Exprimer un souhait, une intention, une projection ou une volonté au moyen de formules lexicalisées** *Mi vuleria cumprà un telefuninu novu chì u meiu hè anzianettu. Eppuru, hè pienu di ritratti è di messagi ch'o vuleria tene è fà passà nantu à unu novu.* – **Formuler des hypothèses en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.** *U celu hè bassu bassu. Hà da piove sta sera. Ci vole ch'o rientri tutti i mo arnesi.*	*Anthony sò daretu à elle. À cantu à a finestra ci hè Andria. I picci Francescu è Alanu sò di fronte à a porta è eiu m'hà messu in fondu solu solu.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Sta sera ver di ottu ore anderemu à manghjà in piaghja cù uni pochi di vicini. / Dumane dopu meziornu à nove ore in punta collu in paese cù i mo caccari. / Trè anni fà, semu partuti in Italia cù u battellu u più vechju di a cumpania taliana.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *Simu stunati di truvà vi quì à st'ora chì u sole ùn hè ancu capulatu. / Ti ne penti di ciò chì tù ai dettu à u to babbu eri sera à tavulinu. / Ci dispiace in veru stu libru chì hè longu cum'è u mese di maghju. / Sò stumacatu di vede pienghje sti zitelli quand'elli partenu. / U to lagnu mi face sempre cumpassione chì sì tantu luntanu da mè. / Ùn si vergognanu mancu di cantà à voce rivolta à trè ore di notte ! / Simu tutti tristi chì avemu persu u macciu di ballò contru à quelli di a nostra pieve.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *Issu luni, prima cù mammata aghju da appruntà a robba da scucinà da fà cù piacè un bellu fiadone. Dopu, feraghju vene versu trè ore à ziumu à dà mi qualchì cunsigliu di ripastu per sta sera chì simu tanti da manghjà. Infine, tasteremu a mo deliziosa preparazione da vede s'aghju in veru riesciutu ma ùn ci crergu tantu chì ùn sò tantu aggalabbatu in cucina.* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *S'aghju soldi abbastanza, st'estate mi cumprareghju una vittura per pudè falà in fiume cù i mo amichi. Di sinnò mi teneraghju a mo vechja bissicletta datu mi da u mo cuginu chì ormai hè studiante in Nizza.* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *Vuleria esse più vechju per cunnosce tanti lochi in muntagna cum'è u mo ziu. Ellu hà a passione da ch'ellu hè giovanu è m'hà datu a passione toccu à mè ogni estate quandu cullava eiu in paese.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Mentre ch'è tù cunduci, ti canteraghju l'ultima canzona ch'aghju cumpostu per u mo gruppu di studianti. Avemu da dà un cuncertu u mese chì vene in Bastia à u teatru.*

Interaction orale et écrite, médiation

Les interactions se situent au cœur de l'apprentissage des langues car elles permettent de prendre de la distance et de réfléchir sur ses propres habitudes et représentations. En 3e on encourage les tâches qui favorisent les activités de dialogue, avec le professeur ou les camarades. En situation d'entrainement, il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en développant la notion de recevabilité du discours produit. En situation d'évaluation sommative, la correction formelle acquiert un autre statut. L'interaction écrite, nouvelle compétence langagière, permet d'appréhender un autre type de communication : la communication instantanée écrite (sms, réseaux sociaux…). Dans le cadre de la médiation, l'élève médiateur est en situation de valoriser ses connaissances et compétences. Il joue en effet le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs ayant des difficultés à se comprendre en direct. Il peut reformuler ou résumer dans la même langue, voire

traduire le texte original lorsque ses camarades font face à des barrières linguistiques. Dans l'enseignement du corse, la médiation est un levier essentiel, la grande majorité des élèves corsophones étant également francophones.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2 mais, selon les besoins des élèves, il peut être nécessaire de passer par le niveau B1+

A2	B2
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *À chì ora hè u nutiziale a sera ? / Quale hè chì hà fattu issu disegnu ? / Quantu costa un chilò di figatelli ? / Qualessa hè a to canzona preferita ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *À chì ora hè u filmu a sera nant'à a trè ? / Quale hè chì hà datu issu bellissimu disegnu à u maestru ? / Quantu pò custà un chilò di figatelli nant'à u marcatu ? / Di u gruppu l'Arcusgi, qualessa hè a to canzona preferita di e vechje ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes

U mi faci st'eserciziu ?! / Veni quì ! / State Zittu ! / Ùn andà in paese nanzu di fà i duveri ! – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux. *Possu andà à ghjucà fora ? / Iè, di sicuru. / Fà puru. / Hè difesu di manghjà in u carru.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Iè / Innò / Nò / Vulinteri / Manc'appena / Và bè.* – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Pudete ripiglià per piacè ? /Pudete parlà più pianu ? / Poi spiegà di più ? / Cumu si dice in francese ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si scrive ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Salute / Avvedeci / Vi ringraziu / Scusate mi / Caru/Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama.* – **Relancer** par des questions simples non développées. *Cumu ? / Chì dite ? / Chè ne ?* – Utiliser toute la gamme des verbes de perception. *Stà à sente / Guardà / Vede / Fighjulà / Fidighjà…* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Si tratta di / Si parla di / Si trova / Si passa in…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Mi piace / Ùn mi piace micca / Risentu / U me sintimu hè / Cuntente / Scuntente / Felice / Tristu / In colara / Iscia.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… *A festa di fin d'annata sarà vennari u 28 di ghjugnu à parte di da 5 ore in corte di u culleghju. Ci sarà un cuncertu è una pezza di teatru.*	sociolinguistiques et pragmatiques : *U mo caru, u mi faci st'eserciziu di matematica chì avemu da manghjà ?! / Veni quì à pusà à cantu à mè per piacè ! / State zittu chì ùn si sente nunda da quassù ! / Ùn andà in paese nanzu di fà i duveri chì di sinnò babbu hà dà mughjà torna è torna !* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction** ou des **contraintes :** *Per piacè possu andà à ghjucà fora cù i mo amichi ? / Iè, di sicuru è fà pianu da ùn cascà di capu in terra. / Fà puru ùn ci hè male. / Hè difesu di manghjà in u carru perchè u cunduttore hè severu.* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *Tù voli cullà in muntagna per vede i to cumpagni ma à mè mi vene megliu di falà in piaghja per coglie l'aranci. Circhemu di fà e cose una dopu à l'altra è cusì tutti seremu suddesfi.* – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions : *Mi poi insignà a strada chì fala in mare. Vecu più chè bè a strada vechja ma a nova ùn la cunnoscu tantu. Voli vene cù mè sta sera ? S'è tù ùn poi micca, allora fammi un disegnu à a lestra nantu à stu pezzu di carta.* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit : *Per piacè… / S'ella vi vene faciule à voi… / S'ella ùn vi rincresce… / S'è ùn ti face nunda… / S'ella ti garba…* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours : *Aghju da ripiglià ciò ch'ellu hà dettu. A vi feraghju più corta è più semplice. State à sente cum'ellu ci vole è tandu puderete capisce megliu sta volta.* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples : *Prima… dopu… dinò… infine… ma… eppuru… sippuru… casu mai…* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Mi piace tantu / Ùn mi piace micca micca / Risentu qualcosa di forte / U me sintimu prufondu hè / Cuntentu in veru / Scuntentu tuttu / Felice assai / Tristu / In zerga forte / Iscia.* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *A festa di fin d'annata di a mo scola sarà vennari u 29 di ghjugnu à parte si da 5 ore in a corte suttana di u culleghju novu. Ci sarà un cuncertu di i cullegianti è una pezza di teatru di i liceani.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, au niveau A2, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+/B2.

Phonologie et prosodie

A2

Consolidation de la prononciation de la mutation consonantique *"e cambiarine"*, intonation de différents types d'énoncés.

B2

Consolidation du niveau A2 notamment l'intonation. Production de discours variés dans une langue polynomique et cohérente.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Liens sociaux et sentiments**

A2 *l'amicu, l'amicizia, u vicinu, u parente, i parenti, a parentia, i genitori, l'amore, innamuratu, u matrimoniu, u maritu, a moglie, u coppiu* et tous les membres de la famille.

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *u vicinatu, l'imparintatu, l'appiccicaticciu, a mammuccia, u babbucciu, tene si caru, innamurà si, u prumessu, prumette si, abbraccià si.*

- **Le vivre ensemble**

A2 *a tulerenza, l'intulerenza, l'altru, l'altra, a sferenza, l'indiferenza, u rispettu, u dispettu, a gnurenza, a pace, campà, vive, inseme.*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *u razzisimu, l'antisemitisimu, a ben vulenza.*

- **Les métiers d'hier et d'aujourd'hui et l'artisanat**

A2 *u bancalaru, u meccanicu, u ferrale, u stazzunaru, u speziale, u macellaru, u pastore, l'agricultore, u pidone/u fattore, u sciuffore, u banchieru, a sicretaria, u militare, u prufessore, u stututore, u merre, u panatteru.*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *u paghjulaghju, u scarparu, u mulinaghju, l'influenzadore, l'attore, l'architettu, u scarpellinu, u tilaghju, u caffitteru, l'osteriaghju, u carritteru.*

- **Voyages, exploration et tourisme**

A2 *U viaghju, viaghjà, u viaghjadore, scopre, accoglie, i turisti, u turisimu, visità, l'aviò, u battellu, u trenu, u trinichellu, u cumerciu, cumercià, scambià, cumprà, vende, a furtuna, i piscadori, custruisce, pisà…*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *sulcà l'onde, navigà, barattà, traspurtà, i navigadori, i marinari, inalzà.*

- **Exil et migration**

A2 *l'esiliu, l'esiliatu, u frusteru, u strangeru, u paisanu, u paese, a naziunalità, u parte, u vultà, move, e culunie, …*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *a spalluzzera, u ghjunghjiticciu, u rincasà.*

- **Écologie et développement durable**

A2 *a pulluzione, l'ambiente, a natura, u naturale, u salvaticu, u rispettu, a rumenzula, l'energia, l'acqua, a terra, u focu.*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *a trascelta, u ghjettu, i scarti, a biudiversità, prutege, risparrà.*

- **Communication et médias**

A2 *e rete suciale, u cumentu, cumintà, seguità, l'amicu, a televisiò, u giurnale, u nutiziale, e nutizie, l'infurmazione, a radiu, u virtuale, i screni, l'urdinatore, i telefunini, a tavuletta, i messagi, a publicità.*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *infurmà, fidighjà, ascultà, risponde, a cumunicazione, i media, a publicazione.*

- **L'engagement**

A2 *l'impegnu, l'ingagiamentu, impignà si, a sucietà, a cultura, l'associu, l'assuciativu, u benevulente, u benevule, l'aiutu, aiutà.*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *u caritativu, a carità, a scumpartera, u civile, a civilità.*

- **La langue et les variétés**

A2 *e varietà, u supranacciu, u suttanacciu, a lingua, u dialettu, a pulinumia, a norma, a svariatezza, a variazione, a linguistica*.

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *i regiuletti, a nurmalizazione, a nurmatività, u francorsu, u corsancese, u linguaghju, a scrittura, a funia*.

Grammaire A2 / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

Le verbe : conjugaison

- Le présent de l'indicatif
- L'imparfait
- Le futur proche et le futur simple *(aghju da andà / andaraghju)*
- Le passé composé
- L'impératif
- (B2) Le subjonctif présent et imparfait
- (B2) Le conditionnel
- (B2) La concordance des temps

Les pronoms et adjectifs

- Identifier les pronoms personnels sujets (*eiu/ghjeu, tù, ellu/ella, iddu/idda, eddu/edda, noi, voi, elli, elle, iddi, eddi*)
- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi*.) et pronoms (*u meiu, a toia, i nostri*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi).*
- Les pronoms interrogatifs *(quale, à quale, chì, qualessu, qualessa…)*

Le nom

- Identifier les articles définis *(a, u, i, e)* et indéfinis *(un, una)* ainsi que l'absence de représentation de l'article indéfini pluriel *(ci sò zitelli).*

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à nantu, à dritta, à manca, davanti*, (B2) *à manu dritta, à manu manca, da sopra, à fiancu, in cima, nentru.*
- Les connecteurs chronologiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu,* (B2) *scorsu, in seguitu, di fatti, in fattu, eppo.*
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera,* (B2) *dumaitina, st'etima chì vene, da quì à, allocc'à, tandu, sana.*
- Expression de l'heure et de la date : *Oghje semu luni u 13 di ghjugnu di u 2024 / Chì ora hè ? Hè meziornu / Sò trè ore è quartu /* (B2) *U quantu n'avemu oghje ? N'avemu u 4, simu u 4*.

Les nombres

- Cardinaux (*unu, dui, trè…*) et ordinaux (*u prima, u secondu, u terzu*).

La dérivation

- Les suffixes diminutifs *-ucciu, -ellu, -ettu (u zitellucciu, a casarella, anzianettu)* et **a**ugmentatif : *-one (u casone, u zitellone)*

Le comparatif

- Infériorité : *menu … chè* (*Lena hà i capelli menu longhi chè Maria*)
- Supériorité : *più … chè* (*Antone hè più maiò chè mè*)
- Égalité : *cum'è / quantu à* (*Hè grande cum'è mè*)

Programme de corse pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre générations
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. Une montagne dans la mer
Repères linguistiques – LVB et bilingue
Activités langagières
Outils linguistiques LVB et enseignement bilingue
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. La Corse, la plus proche des iles lointaines
Repères linguistiques – LVB et enseignement bilingue
Activités langagières
Outils linguistiques – LVB et enseignement bilingue
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. La Corse, un monde d'oralité
Repères linguistiques – LVB, enseignement bilingue et LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVB, enseignement bilingue et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques,

sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité…) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges…). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons…), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
seconde	A2+	B2

Classe	LVC
seconde	A1+

En classe de seconde, l'étude du corse peut s'effectuer en LVB ou LVC, ou encore en enseignement bilingue (renforcement de la langue). Les repères culturels étudiés sont identiques quel que soit le choix des élèves. Toutefois, les objets d'étude peuvent varier selon le niveau concerné.

Comme au collège, le lexique et la grammaire sont toujours abordés à partir de documents et toujours en lien avec un contexte d'utilisation. Cependant, au lycée, la plus grande maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe.

Tout aussi prioritairement, en même temps qu'ils consolident leurs compétences linguistiques et de communication, les élèves approfondissent au lycée leur connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'ils apprennent, et s'ouvrent à des mondes et des espaces nouveaux grâce à une présentation dénuée de stéréotypes et de préjugés. Dans cette perspective, la démarche pédagogique vise à mettre les élèves en activité dans des situations de communication propices aux échanges. La pratique systématique de l'oral à partir de documents authentiques (vidéos, enregistrements, textes et images) est complétée par le recours régulier à l'écrit qui permet de stabiliser les acquis d'une part, d'enrichir les connaissances d'autre part.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Dans des sociétés où l'image est omniprésente, être accepté passe souvent par les codes vestimentaires, les gouts affichés, l'adoption d'un style. Le groupe social et les pairs jouent un rôle parfois décisif dans la perception que l'adolescent peut avoir de lui-même. Certains usages des réseaux sociaux interrogent l'image de soi donnée aux autres. La mode souvent vécue comme un jeu sur l'esthétique peut être également porteuse de tensions dans la relation de soi aux autres. Dans ce contexte qui engendre l'envie de conformité, la différence peut stigmatiser et conduire à des phénomènes de rejet. Le rapport de soi à autrui est abordé abondamment dans la littérature, au cinéma, au théâtre et dans la fiction d'une manière générale. Il ouvre sur un questionnement de ce qui est considéré comme naturel et authentique par opposition aux faux-semblants. Qu'en est-il de l'image de soi dans l'aire culturelle corse ? À quels codes répond-elle ? Quelle influence exerce-t-elle sur les relations sociales ?

Objets d'étude possibles

- Normalisation et identité
- De la société villageoise aux réseaux sociaux : la perception de l'autre

Axe 2. Vivre entre générations

Les bouleversements démographiques amènent des modifications dans les liens intergénérationnels (vieillissement de la population, allongement du temps des études et du temps de travail). La notion de conflits des générations se trouve souvent remplacée par celle du lien intergénérationnel. Comment sont envisagés ces liens intergénérationnels en Corse ? Sur quelles traditions se fondent-ils ? Dans quelle mesure les rapports entre générations se trouvent-ils bousculés, sont-ils réinventés ? Comment s'organise la solidarité sur une ile qui a longtemps vécu en autarcie ? Quelles évolutions sont induites par l'usage des nouvelles technologies ? La presse, la littérature, les séries télévisées, la publicité rendent compte de toutes ces mutations et peuvent servir de support au traitement de cet axe.

Objets d'étude possibles

- La famille
- La solidarité
- Les nouvelles technologies et le cercle familial

Axe 3. Le passé dans le présent

La persistance du passé est au cœur-même de la perception du présent, et le poids de l'histoire est omniprésent. Cette donnée incontournable peut susciter des réactions opposées : le désir de s'opposer aux traditions ou, à l'inverse, la volonté de les célébrer. Le retour au passé peut traduire une crainte d'affronter les incertitudes de l'avenir. Le rapport au passé peut être mis en scène à travers des cérémonies costumées, des jeux de rôle ou encore par la fréquentation de musées ou de parcs thématiques, qui recréent les sensations éprouvées autrefois. Cette évocation du passé peut être fondatrice dans la constitution de l'identité. Les lieux de mémoire se sont multipliés. Ils invitent à considérer que l'acte de mémoire est un devoir. Comment cette articulation du passé et du présent se manifeste-t-elle en Corse ? Quelle est la place du passé et comment lui fait-on une place dans le présent ?

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- Les fêtes
- Les lieux de mémoire
- La cuisine

Axe 4. Défis et transitions

L'avenir de la planète est un défi partagé par les aires culturelles qui interrogent cette question avec des **sensibilités** différentes. La préoccupation écologique n'a pas la même ancienneté selon les pays ni la même résonance dans toutes les sociétés. Elle pose la question du rapport à la nature. Au quotidien, le souci de l'environnement dicte une conduite et peut faire l'objet de politiques environnementales qui dépassent les frontières. La cause animale rejoint le débat écologique. Elle trouve une expression différente selon les pays, avec des débats autour de la chasse par exemple. Parce que la question environnementale est tournée vers le futur, elle invite à imaginer, à travers l'urbanisme ou encore la littérature, des mondes possibles (par exemple : interpénétration habitat et nature…). Le souci écologique incite à reconsidérer le rapport à la consommation dans la société moderne.

Objets d'étude possibles

- Écologie et développement en Corse
- La gestion de l'eau sur l'ile
- Une biodiversité à préserver

Axe 5. Créer et recréer

En Corse, le rapport à la langue peut se consolider à travers la création artistique : littérature, chant, théâtre, cinéma, danse, musique, peinture… Quelle place accorder à l'art dans la vie de tous les jours, entre réception et pratique ? Comment rendre vivant le rapport à l'art, même quand il s'agit d'œuvres du passé ? Comment rendre accessibles les productions artistiques, trouver en elles ce qui peut faire sens pour chacun ? Comment exprimer une émotion à travers la langue et la faire partager ? Au-delà du plaisir esthétique, comment débattre de l'utilité de l'art pour la vie ? L'art est en devenir, il se réinvente en permanence ; à travers de nouveaux médiums (bandes dessinées) ou en investissant de nouveaux lieux (art urbain - *street art* - ou *land art*), par exemple. L'art peut être consensuel ou au contraire en rupture avec les valeurs établies. Comment la société corse appréhende-t-elle le réel pour le transformer en art ? Quels sont les héritages spécifiques et les différentes évolutions qui fondent une culture artistique ?

Objets d'étude possibles

- Le chant et la musique, partie intégrante de la vie en Corse
- Le théâtre corse se diversifie
- Le développement de la peinture au XIX^{e} siècle

Axe 6. Une montagne dans la mer

Qualifiée de « montagne dans la mer » par le géographe allemand Friedrich Ratzel, la Corse a toujours été convoitée pour ses ressources naturelles et sa position stratégique au centre de la mer Méditerranée. La montagne, lieu de repli des populations lors des invasions, a contribué à cristalliser d'une certaine façon la langue dans le temps, tandis que le littoral fut pendant longtemps considéré comme un lieu peu propice à l'installation.

Objets d'étude possibles

- Un relief particulier
- Littoral, lieu d'invasions et d'échanges
- La création du GR20

Repères linguistiques – LVB et bilingue

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les élèves poursuivent leur progression dans les activités de réception : compréhension de l'oral et de l'écrit. Celle-ci passe par l'acquisition de stratégies telles que la formulation d'hypothèses (en lien avec la situation de communication ou la typologie des documents), le repérage d'indices (linguistiques ou non), l'identification, l'inférence (par la confrontation d'indices), l'interprétation… En encourageant les élèves à mobiliser l'ensemble de leur propre répertoire plurilingue (toutes les langues qu'ils peuvent pratiquer et auxquelles ils sont exposés), on leur permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider leur capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre. La possibilité de commencer une langue vivante C en seconde s'inscrit pleinement dans cette perspective.

L'élève écoute (ou regarde et écoute) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète…) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

A2+	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif…) – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…)

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves poursuivent leur progression dans les activités de production orale et écrite. Parmi les situations de production orale, les élèves peuvent être conduits à réaliser des annonces publiques réelles ou fictives, lire un texte travaillé à voix haute, chanter, exposer, commenter des données ou un évènement, plaider… Parmi les activités d'écriture, les élèves peuvent prendre un message sous la dictée, renseigner un questionnaire, écrire des articles de presse, réaliser des affiches, rédiger des notes, des comptes rendus, des résumés et des synthèses, écrire des courriels, réaliser des écrits créatifs…

Pour qu'elle prenne tout son sens auprès des élèves, l'expression écrite ou orale doit s'insérer dans une situation de communication qui justifie l'usage de la langue concernée. L'apprentissage des différentes formes de discours offre une progression naturelle vers l'autonomie des élèves, de la paraphrase à l'expression créative : décrire, raconter, expliquer, argumenter. L'adossement d'une activité de production à une activité préalable de compréhension permet aux élèves d'opérer des transferts, notamment lexicaux, qui viennent enrichir leur expression.

La progression des élèves passe par le recours à des stratégies telles que la répétition ou la paraphrase, l'adaptation du message, l'explicitation, l'illustration, la correction et l'autocorrection… En s'appuyant sur les connaissances culturelles ou interculturelles qui leur sont propres, les élèves peuvent plus facilement adapter leur discours à leurs interlocuteurs.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

A2+	B2
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations,

Si chjama Antone, hà quindeci anni. Hè chjucu. Ghjoca à ballò in piazza à a ghjesgia.

Bastia hè una grande città à u nordu di l'isula.

- **(se) présenter** de manière nuancée et variée.

  Si chjama Larenzu, hè venachese. Hà quattordeci anni. Stà in Corti cù a mamma perchè chì và à u cullegiu. Hà un fratellu, Marcellu, studiente.
- **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours.

  A simana passata, u battellu ùn hè pussutu entre in portu chì u mare era grossu. I passageri anu aspettatu duie ore prima di sbarcà.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

  Davanti à, daretu à, à cantu à, da sopra, in fondu di…
- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Nanzu à, prima di, dopu à, sta mane, dumane, a simana scorsa, l'annu chì vene…
- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  Mi piace, preferiscu, mi garba di più, ùn mi piace micca, più chè, menu chè…
- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  Pensu chì, mi pare chì, saria megliu di, tengu à dì ti…
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

  Issa simana, prima, pè principià, dopu, eppo, infine…
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  Vuleribbe, vularia, ci vole, mi piaceribbe, mi piaciaria, vogliu, pensu…
- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Pè mè, forse, s'è, podassi, cum'è…

des évènements :

Si chjama Francescu Maria, hà guasi tredeci anni. Hè magru è maiò. Sona di ghitarra in un gruppu di rock à u so cullegiu.

A Porta hè un paese di Castagniccia, in l'antica pieve d'Ampugnani.

- (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels :

  Si chjama Anghjulu, hè casamacciulese. Vene di fà diciottu anni. Stà in Francardu cù i caccari perchè chì batte l'università in Corti. Hà un fratellone, Francescu, avucatu in Bastia.
- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative :

  Di maghju, l'elevi di quinta di u cullegiu di Luri anu fattu una surtita à u museu Pasquale Paoli di Merusaglia. Di ghjennaghju, u so prufessore di corsu l'hà fattu a lezzione di a vita è l'opera di u Babbu di a Patria.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants :

  Davanti à, di puntu à, di nanzu à, di fronte à, daretu à, à cantu à, vicinu à, à dui passi da, da sopra, à nantu à, in fondu di, in cima di, in sù, in ghjò…
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Nanzu à, avanti à, prima di, nanzu à, dopu à, sta mane, st'etima chì vene, ghjorni passati, tempi passatoni, tempi fà, dumane, a simana scorsa, l'annu chì vene…
- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples :

  Pensu chì, mi si pare chì, saria megliu di, tengu à dì ti, ti vogliu fà sapè, fà mi capace, mi rincresce à dì la ma…
- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief :

  Prima, di fatti, in fattu, ma, eppuru, dinò, sippuru, d'una parte, d'un' antra parte, infine, per compie…
- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes :

  Quist'annu annu chì vene, aghju da parte in viaghju in Firenze cù a mo scola di seconda è u mo prufessore di talianu M. Mariani. Steremu cinque ghjorni à visità è spassighjà quallà.
- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples :

  S'o pudia marchjà cum'è tanti pastori per ste muntagne, tandu mi piaceria à scopre Monte Stellu in Capicorsu ch'ùn l'aghju vistu mai. Vulerebbi ancu cunnosce certe piante capicursine.
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) :

  Sò stupitu di cuntà tante vitture ingarate longu à u

	stradone per u cuncertu di i Chjami Aghjalesi. / Rigettu a mo zitellina in paese d'Ascu cù i mo cugini. / Mi dispiace ma u travagliu ùn serà ancu à compie dumane. / Anu a vergogna di ciò ch'elli anu dettu. / Sò tanti tristi chì ùn ci la facenu à caccià duie parolle. – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *Da Corti, s'è tù pudia cullà sta sera in paese, allora mi puderia arrecà u libru ch'aghju cumandatu à a libreria di u corsu. Fà mi la sapè, ch'o possi chjamà nanzu à meziornu.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, en situation d'interaction, les élèves échangent avec un ou plusieurs interlocuteurs. L'interaction orale se déroule essentiellement sous la forme de discussions formelles ou informelles, débats, interviews, tours de parole… L'interaction écrite prend de plus en plus d'importance au quotidien avec le développement des réseaux sociaux et des outils nomades de la communication : courriel, SMS, *tweet*, forum de discussion, écriture collaborative de texte en ligne…

Pour être efficace, l'interaction doit se rapprocher le plus possible de situations authentiques et plausibles dans lesquelles l'échange d'informations est une nécessité. Le changement de registre de langues, la variation du nombre d'interlocuteurs, l'articulation de l'interaction écrite et orale, la nature et la qualité des informations échangées constituent quelques-unes des pistes pour installer et complexifier l'interaction dans les pratiques pédagogiques.

En plus des stratégies de réception et de production, il existe des stratégies propres à l'interaction qui sont essentiellement liées à la construction commune du sens : la reprise, la relance, la coopération (verbale et non verbale), l'explicitation, l'illustration, la négociation… jouent par exemple un rôle fondamental.

La médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

A2+	B2
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières.

illustrant un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	– Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Quantu ?, cumu ?, induve ?, quandu ?, qualessu ?, quale ?* – Donner **des conseils, des consignes et des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés ; réagir à ces conseils, ces ordres ou ces consignes. – *Vinite quì, posa, basta, ùn andà…* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *A possu fà ?, hè difesu, ùn ci vole micca à, collu ?, sortu ?, ùn si pò micca, subbitu ?…* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Iè / Innò / Nò / Vulinteri / Manc'appena / Và bè.* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Salute / Avvedeci / Vi ringraziu / Scusate mi / Caru/Cara / Tante salute / Sgiò / Madama.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Si tratta di / Si parla di / Si trova / Si passa in…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Mi piace / Ùn mi piace micca / Risentu / U me sintimu hè / Cuntente / Scuntente / Felice / Tristu / In colara / Iscia.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *A festa di fin d'annata sarà vennari u 28 di ghjugnu à parte si da 5 ore in corte di u culleghju. Ci sarà un cuncertu è una pezza di teatru.*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *Chè ne ? / Ch'ai dettu ? / Chì dici ? / Poi ripete / Cosa ? / Perchè chì ? / Parchì ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *Zitta ti, fà la finita, ùn fà, ùn manghjà, puseti ghjà, veni quì, vai è posa, fà cusì, poi fà di manera chì…* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *A possu fà ?, hè difesa, difesu po hè, ùn ci vole micca à, ùn ci vole à, collu ?, sortu ?, ùn si pò micca, subbitu ?, ahù ! quessa po innò !, aè !* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications : *Pà contu meiu ùn ci vole micca à…, saria forse megliu à…, Pensu chì…, chì ne pensi di ?, Pèrchè dici chì… ?, sè siciru ?, mi poi spiegà u to parè ?, poi spiegà cumu sarà chì… ? / Mi pare chì…, d'apressu à mè, sigondu u me parè, sigondu u meiu u parè…* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement : *A mi poi ripete ? / Ripeti ghjà par piacè ? / Poi spiegà u to parè ? / Poi sviluppà ? / Poi precisà ?/ spiega ghjà par piacè ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit : *Pè carità / Fà mi u piacè / di core / Salute / À vede ci / À ringrazià vi (ti) / Scusate mi / Caru/ Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama / À truvà ci / Scialate vi la / Vi pregu di scusà mi…* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens *Diciu dunque chì… / voli dì chì… / sarà ghjusta o falsa ? / vuliu dì chì… / l'autore ci vole fà passà un missaghju… / ripigliu…* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts *Data, nome, casata, cugnome, locu, data di nascita, data di morte, locu di vita, scola, prufessione, ora…* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée *Mi piace / Mi dispiace / Ùn mi piace micca / Mi tocca / Mi rasserena / Mi cummove / Ahù / Ùn mi piace mancu stampa / Umbah / Indeh / Avà ! / Aè ! / Aiò / Iscia / Alegru / Stancu / Azezu / Felice / Tristu…*

	– **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier *Ogni ghjornu di scola mi pesu à 7 ore, mi pripargu eppo pigliu u sdighjunu. U carru ghjunghje à 7 : 50. / A festa di A Madunnuccia, santa patrone d'Aiacciu si tene tuttu l'anni u 18 di marzu. / Mi piace à spiassighjà in muntagne. Iss'istate vulariu fà un pezzu di u GR20 cù u me amicu Antone.*

Outils linguistiques LVB et enseignement bilingue

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Phonologie et prosodie

A2+
Consolidation du niveau A1+, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie. Le D euphonique *ed* et *ad* (è et à).
B2
Consolidation du niveau A2+ notamment l'intonation.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Perception de soi et de l'autre**

A2+ *l'identità, eiu, tù, noi, voi, a famiglia, u vicinu, u paisanu, u frusteru, u strangeru, u paese, u gruppu…*

B2 comme A2+ et d'autres termes tels que *identificà si, u genaru, a sessualità, include, sclude, inclusione, sclusione…*

– **Vivre entre générations**

A2+ *generazione, a vita, campà, leva, campà, a vita, a morte, tradizione, leia, giovani, anziani, curà, sulidarità…*

B2+ comme A2+ et d'autres termes tels que *di leva in purleva, demugrafia, demugraficu, sulidarità, uspitalità…*

– **Les nouvelles technologies**

A2+ *internet, u screnu, e rete suciale, u cumentu, cumintà, seguità, l'amicu, a televisione, u giurnale, u nutiziale, e nutizie, l'infurmazione, a radiu, u virtuale, l'urdinatore, i telefunini, a tavuletta, i messagi, a publicità, l'influenzadori…*

B2 comme A2+ et d'autres termes tels que… *infurmà, fidighjà, ascultà, risponde, a cumunicazione, i media, a pubblicazione…*

– **Le passé et le présent**

A2+ *oghje, nanzu, tempi fà, tradizione, avvene, passatu, memoria, ricordu, l'anziani, i giovani, cummemurazione, futuru*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *temponi fà, l'antenati, a ghjuventù, a vichjaia, ricurdà…*

– **Les fêtes**

A2+ *anticu, novu, calendariu, pratica, simbulu, cultura, festa, religione, religiosu, paganu, fiera…*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *simbolica, raprisentazione, culturale, festivu, almanaccu, fervore…*

– **Défi et transition**

A2+ *eculugia, sviluppu, territoriu, isulanu, spaziu, prutezzione, gestione, prutettu, riserva, naturale, ambiente, rumenzula, pratica, caccia, pesca, spezia, endemicu, animali, vegetali…*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *durevule, eculogicu, cuscenza, scarti, prutege, mantene, gestisce, regulazione, sputicu…*

– **La création artistique**

A2+ *creazione, creà, artisticu, literatura, cantu, musica, ballu, tinta, pittura, artistu, pittore, cantadore, musicante, arte, strumenti, sinemà…*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *literariu, esteticu, utilità, utule, sinematograficu…*

– **Invasions et échanges**

A2+ *muntagna, mare, rilievu, strategia, strategicu, pupulazione, invazione, liturale, citadella, cummerciu, marittimu, scambiu, scambià…*

B2 comme A2 et d'autres termes tels que *muntagnolu, maritimu, risorse, pupulamentu, fondacu cummerciale, fondacu maritimu, barattà…*

Grammaire A2+ / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2

Le verbe : conjugaison

- L'imparfait
- Le futur proche et le futur simple (*aghju da andà / andaraghju*)
- Le passé composé
- L'impératif
- (B2) Le subjonctif présent et imparfait
- (B2) Le conditionnel
- (B2) Le passé simple
- (B2) La concordance des temps

Les pronoms et adjectifs

- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi*) et pronoms (*u meiu, a toia, i nostri*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi*).
- Les pronoms interrogatifs (*quale, à quale, chì, qualessu, qualessa…*)

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à nantu à, à dritta, à manca, davanti à*, (B2) *à manu dritta, à manu manca, da sopra, à fiancu, in cima, nentru.*
- Les connecteurs chronologiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu,* (B2) *scorsu, in seguitu, di fatti, in fattu, eppo.*
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera,* (B2) *dumaitina, st'etima chì vene, da quì à, allocc'à, tandu, sana.*

La dérivation

- Les suffixes diminutifs *-ucciu/uchju, -ellu/eddu, -ettu (u zitellucciu/zitidduchju, a casarella/casaredda, anzianettu*) et augmentatif : *-one/onu (u casone, u zitellone/zitiddonu)*

Le comparatif

- Infériorité : m*enu… chè/cà* (*Lena hà i capelli menu longhi chè/cà Maria*)
- Supériorité : *più… chè/cà* (*Antone hè più maiò chè/cà mè*)
- Égalité : *cum'è/quantu à* (*Hè grande cum'è mè*)

Phrase simple

- *Sta mane m'arrizzu. Mi lavu. Partu à u liceu.*

(B2) Phrase complexe

- *Sta mane m'arrizzu, mi lavu è partu à u liceu.*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, films…). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : ils repèrent des mots clés, identifient des informations simples, les mettent en lien et établissent, ainsi, des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues…), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord…) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En classe de seconde, en LVC, il est essentiel pour progresser en expression orale de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité des élèves à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes simples mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.

  U me cuginu si chjama Antone Mattei. Stà in Cervione. Hè maiò, biondu, hà i capelli mezi longhi è frisgiulati.
- **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

  Mi chjamu Stefanu. A me casata hè Leca. Aghju sedici anni. Aghju duie surelle più maiò : Lena è Francesca. Sò di Linguizzetta ma stò in Bastia.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  U Trittore hè una muntagna vicinu à Guagnu. Ci era un viaghjatore chì vulia passà a nuttata ind'è un pastore ma a so ghjumente li privinutu : l'omu era u Diavule, ci vulia à fà si a croce nanzu di manghjà.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

  À dritta, à manca, à nantu, sopra, sottu, davanti, daretu, trà…
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.

  U luni m'arrizzu à sei ore è mezu di mane. / A ricriazione dura un quartu d'ora. / U me filmu preferitu passa marti à ott'ore di sera à u sinemà.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives

Mi piace l'Italia. / Ùn mi piace micca u caffè. / Preferiscu u judò à u ballò. / chì piacè, dumane hè vennari ! / Cusì bellu issu ghjattu !

- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :**
  - ajouter un élément *: è / allora / eppo*
  - illustrer : *per esempiu*
  - exprimer une opposition *: ma*
  - exprimer la cause par juxtaposition *: ùn ci hè micca oghje, hè malatu*
  - exprimer la conséquence *: u prufessore hè malatu, ùn ci hè micca corsu d'inglese.*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche :
  Sabbatu, aghju da cullà in paese. / Vulerebbe andà in paese sabbatu.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse :
  S'avessi u tempu, andariu à vede à Santa. / Forse piuvarà dumane.

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec ses pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
  À chì ora parte l'avviò ? / Qualessu hè u trenu pà Corti / Quale hè chì vole un caffè ?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir :
  Pusate quì ! / Aprite u vostri libri à a pagina 10. / Rispundite à e dumande fendu infrasate. / stà zittu !
- **Demander des nouvelles et réagir simplement :**
  Cumu và ? / Stai bè ? / Và bè ! / Pianu pianu / Binissimu…
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu :
  Possu apre a finestra per piacè ? / Iè, di sicuru. / Ùn surtite micca chì piove !
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord :**
  Sò d'accordu / Ben intesu / Sì sicuru/ Ùn possu micca./ Mancu eiu…
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone :**
  A mo casata hè Santoni S-a-n-t-o-n-i / U mo numeru di telefonu hè….
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :
  Pudete ripiglià per piacè ? /Pudete parlà più pianu ? / Poi spiegà di più ? / Cumu si dice in francese ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si scrive ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples :**
  Salute / Avvedeci / Vi ringraziu / Scusate mi / Caru/Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama.

- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées :
  Hè difesu fumà ind'è i lochi chjosi. / Attenti ! / Fate casu à… / Guardate chì…
- Utiliser des verbes de **perception :**
  Stà à sente / guardà / vede / fighjulà / fidighjà.
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information :**
  Si tratta di / Si parla di / Parla di.
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers :
  Aghju a fame / Aghju u fretu / hà u caldu / avemu a sete / Aghju u sonnu…
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)… :
  U cuncertu di u Patrick Fiori hè dumane, sabbatu u 24 di ghjugnu à a Casone in Aiacciu, à 8 ore di sera.

Outils linguistiques – LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer

Listes indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+
Consolidation de la prononciation et de l'intonation de différents types d'énoncés.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Perception de soi et de l'autre**

A1+ *l'identità, eiu, tù, noi, voi, a famiglia, u vicinu, u paisanu, u paese, u gruppu…*

- **Vivre entre générations**

A1+ *generazione, a vita, campà, leva, campà, a vita, a morte, tradizione, leia, giovani, anziani, curà, sulidarità…*

- **Les nouvelles technologies**

A1+ *internet, u screnu, e rete suciale, u cumentu, cumintà, seguità, l'amicu, a televisione, u giurnale, e nutizie, l'infurmazione, a radiu, u virtuale, l'urdinatore, i telefunini, a tavuletta, i messagi, a publicità…*

- **Le passé et le présent**

A1+ *oghje, nanzu, tempi fà, tradizione, avvene, passatu, memoria, ricordu, l'anziani, i giovani…*

- **Les fêtes**

A1+ *anticu, novu, calendariu, pratica, simbulu, cultura, festa, religione, religiosu, paganu…*

- **Défi et transition**

A1+ *eculugia, territoriu, spaziu, prutezzione, gestione, prutettu, riserva, naturale, ambiente, rumenzula, caccia, pesca, spezia, endemicu, animali, vegetali…*

- **La création artistique**

A1+ *creazione, creà, artisticu, literatura, cantu, musica, ballu, tinta, pittura, artistu, pittore, cantadore, musicante, arte, strumenti, sinemà…*

- **Invasions et échanges**

A1+ *muntagna, mare, rilievu, strategia, strategicu, pupulazione, invazione, liturale, citadella, cummerciu, marittimu, scambiu…*

Grammaire A1+

Le verbe : conjugaison

- L'imparfait
- Le futur proche et le futur simple (*aghju da andà* / *andaraghju*)
- Le passé composé
- L'impératif

Les pronoms et adjectifs

- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi*.) et pronoms (*u meiu, a toia, i nostri*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi*).
- Les pronoms interrogatifs (*quale, à quale, chì, qualessu, qualessa*…).

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à nantu à, à dritta, à manca, davanti à, sottu à, sopra à, à cantu à*…
- Les connecteurs chronologiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu*…
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera, oghje*…

La dérivation

- Les suffixes diminutifs *-ucciu/uchju*, *-ellu/eddu*, *-ettu (u zitellucciu/zitidduchju, a casarella/casaredda, anzianettu)* et augmentatif : *-one/onu (u casone, u zitellone/zitiddonu)*

Le comparatif

- Infériorité : *menu… chè* (*Lena hà i capelli menu longhi chè Maria*)
- Supériorité : *più… chè* (*Antone hè più maiò chè mè*)
- Égalité : *cum'è / quantu à* (*Hè grande cum'è mè*)

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
Première	B1	B2 / C1

Classe	LVC
Première	A2

En classe de première, la maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée, comparative et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe.

Les élèves, désormais considérés comme largement autonomes pour gérer leurs apprentissages, se voient confier des tâches de plus en plus complexes, exigeant de leur part des repères culturels solides ainsi que des outils linguistiques suffisamment riches pour recevoir et produire de nombreuses nuances de sens. S'ils font preuve d'une bonne capacité à organiser leur travail personnel en classe, ils perfectionnent également les différentes tâches et attitudes que demande un travail coopératif en groupe, tout en recourant de manière pertinente aux différents outils, notamment numériques et d'intelligence artificielle. Un accompagnement ajusté des professeurs reste essentiel en vue d'optimiser l'articulation entre besoins linguistiques et intention de communication. Les professeurs doivent aussi choisir, pour le traitement des axes culturels, des thématiques qui leur semblent adaptées aux profils des élèves. Ceux-ci ont, en effet, en première, opéré des choix parmi les enseignements de spécialité en fonction de leurs centres d'intérêt.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

Quel rôle joue la mondialisation dans le dynamisme de la vie sociale, culturelle et économique en Corse ? Favorise-t-elle la diversité ou la menace-t-elle ? La mobilité intellectuelle ou physique caractérise le monde actuel et implique la multiplication des contacts, des échanges et des partenariats tout en posant les questions de l'intégration, de l'adaptation ou de l'inclusion. Cette mobilité suppose le franchissement de frontières géographiques et politiques. Les questions liées à l'insularité sont à la

source de nombreuses tensions et se vérifient au fil de l'histoire. Le terme de frontière est appréhendé dans ses différentes acceptions : frontières historiques, culturelles et linguistique. Toutefois, les frontières existent aussi au sein d'une société entre des groupes différents : générations, groupes sociaux, quartiers et clans. Aujourd'hui, peut-on parler d'une identité de sol plus que d'une identité de sang ?

Objets d'étude possibles

- Identité et patrimoine (conseillé en LVC)
- Les Corses de par le monde

Axe 2. Diversité et inclusion

Quelles sont, en Corse, les réponses apportées aux questions posées par l'évolution des sociétés de plus en plus diverses et ouvertes ? Les langues vivantes jouent un rôle fondamental pour l'insertion et la cohésion sociales dans des sociétés de plus en plus cosmopolites. L'étude de la diversité culturelle ou de la variété linguistique en Corse favorise une réflexion sur le rapport à l'Autre et permet la mise en place de projets interculturels. Quels éléments culturels conditionnent les relations entre les catégories sociales ? Les questions de la diversité et de l'inclusion gagnent à être abordées ensemble, à travers différents domaines d'études.

Objets d'étude possibles

- Une société inclusive ? De la société insulaire traditionnelle à la société corse actuelle
- Langue corse, langue polynomique (conseillé en LVC)

Axe 3. Art et pouvoir

Comment le rapport entre art et pouvoir définit-il les caractéristiques de la Corse à différentes époques ? Le pouvoir s'est toujours appuyé sur l'art et les artistes pour être célébré, légitimé ou renforcé. Lorsque l'artiste dépend du pouvoir politique ou économique, son œuvre peut-elle prendre la forme d'une contestation de celui-ci ? Le rapport entre art et pouvoir donne lieu à diverses interrogations : l'art est-il au service du pouvoir ? L'art peut-il être un contrepouvoir ? L'art est-il une forme d'expression politique ? Peut-on concilier liberté de création et contraintes diverses ? Comment ce rapport à l'art a-t-il évolué dans l'histoire de l'ile ?

Objets d'étude possibles

- L'art au service de l'engagement : *U Riacquistu*, mouvement de réappropriation culturelle (conseillé en LVC)
- L'architecture, symbole de pouvoir
- L'art, outil de dérision

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Quelles réponses la Corse apporte-t-elle aux bouleversements technologiques et scientifiques actuels ? Le progrès scientifique est à l'origine d'avancées très positives pour l'humanité, mais donne également lieu à de nombreuses interrogations sur certains effets induits concernant, en particulier, le réchauffement climatique, la réduction de la biodiversité, ou encore l'épuisement des ressources naturelles dans de nombreuses zones de la planète. Comment les sociétés peuvent-elles prévenir les dérives liées aux innovations technologiques ? Les citoyens tentent d'apporter des réponses au quotidien, en adoptant de nouveaux modes de consommation. Les scientifiques, de leur côté, peuvent proposer des solutions qui donnent lieu à diverses formes de coopération.

Objets d'étude possibles

- Le feu et l'aménagement du territoire en Corse
- La politique de l'eau
- La politique de respect de l'environnement (conseillé en LVC)

Axe 5. L'être humain et la nature

L'humanité ne peut vivre qu'en relation avec son contexte : les êtres humains, les sociétés et la nature. La nature est un bien commun de l'humanité ; celui-ci devrait donc, pour des raisons morales et rationnelles, être respectée de tous, car elle a une valeur patrimoniale unique. La nature constitue un capital naturel qui conditionne la vie humaine sur terre. Il se trouve qu'aujourd'hui les relations entre les hommes vivant sur notre planète et le capital naturel qu'elle recèle ne sont plus guère soutenables. La dilapidation des ressources naturelles, la pollution de l'air, des sols et sous-sols, des mers et des fleuves atteignent des seuils critiques. De fait, les hommes de l'ère moderne ont eu à l'égard de ce capital naturel des comportements irresponsables, stimulés par l'appât des gains et la boulimie de consommation d'une partie de la population mondiale. Épuisement de certaines ressources vitales (l'eau douce), maltraitance de la terre nourricière, réduction drastique de la diversité des espèces animales et végétales, modification du climat, prolifération de nouvelles maladies et nuisances, constituent des signes inquiétants d'un déséquilibre de la relation homme/nature.

Objets d'étude possibles

- Préserver les espèces endémiques
- Réduisons nos déchets ! (conseillé en LVC)
- L'autonomie énergétique ?

Axe 6. La Corse, la plus proche des iles lointaines

Au XIXe siècle, la Corse est à une période clé de son histoire culturelle. Liée à la France, elle maintient tout de même des liens avec la péninsule italienne, toute proche. À cette époque, les écrivains corses furent eux-aussi influencés par les modes littéraires tels que le romantisme et adoptèrent peu à peu la langue française.

Objets d'étude possibles

- Terre de tourisme (conseillé en LVC)
- Terre de romantisme

Repères linguistiques – LVB et enseignement bilingue

Les niveaux B1 et B2 sont détaillés ci-dessous. En enseignement bilingue, pour le niveau C1, se référer à la classe terminale.

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, lors des activités de réception, les attendus vis-à-vis des élèves augmentent, incluant désormais à la compréhension du document une perception affinée de son contexte et de la situation d'énonciation qui le caractérise, des réseaux de sens qui le constituent, ainsi que de sa portée. C'est donc à une lecture interprétative des documents proposés, quelle que soit leur nature, que les élèves doivent désormais être entrainés de façon explicite. Pour construire ces différentes strates de sens, l'apprenant doit en effet disposer d'un éventail de stratégies suffisamment étendu pour aborder avec un grand degré d'autonomie des documents de natures et d'intentions très diverses :

- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète…) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de flexion** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre les temps complexes (conditionnel,

– S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	subjonctif…) – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide des outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie…).

Expression orale et écrite

En première, la progression des élèves passe par l'acquisition de stratégies telles que la répétition ou la paraphrase, l'adaptation du message, l'explicitation, l'illustration, la correction et l'autocorrection… En s'appuyant sur les connaissances culturelles ou interculturelles qui leur sont propres, les élèves peuvent plus facilement adapter leur discours à leurs interlocuteurs. Pour qu'elle prenne tout son sens auprès des élèves, l'expression écrite ou orale doit s'insérer dans une situation de communication qui justifie l'usage de la langue concernée. L'apprentissage des différentes formes de discours offre une progression naturelle vers l'autonomie des élèves : décrire, raconter, expliquer, argumenter. L'adossement d'une activité de production à une activité préalable de réception permet aux élèves d'opérer des transferts, notamment lexicaux, qui viennent enrichir leur expression.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.
Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio…)

donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	– **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** es registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux. *Pasquale Paoli hè natu in u 1725 in Merusaglia, in Castagniccia. Hà un fratellone chì si chjama Clemente. Face i so studii in Napuli eppo in u 1755 volta in Corsica è hè elettu Generale di a Nazione.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Mi chjamu Stefanu Arrighi, aghju sedici anni, sò in scola di prima à u liceu di Fium'Orbu. U mo paese hè Vintisari. Dopu à u liceu, contu di fà una scola d'inginiere in infurmatica.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *A spusata hè una giuvanotta di u Cruzinu chì si vulia marità cù un giovanu di Lopigna. Era partuta cù u maritu lascendu si a mamma povara senza nulla. Fù ghjastimata è petrificata sopra locu. Dapoi tandu, a muntagna porta u nome di « a Spusata ».* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Sottu à u celu di Balagna, à nantu à a so terrazza rivecu sempre zì zia Maria pigliendu u so frescu. Cù u so ghjattu sempre à collu è u vechju Bruscu sempre à i pedi.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Tempi fà, oghje, ghjorni passati, tempi passatoni, dumane, à locca à dumane, à tempu à, a simana chì vene, à l'entre di a simana, da quì à, à u fà di u ghjornu…* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…). *Tristezza, cuntintezza, vargogna, cumpassione, curdogliu, affettu, rimaricu, rimorsu, rigretu, piacè, disgustu, iscia !, alegru, cuntentu…* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Pensu chì, mi pare chì, saria megliu di, tengu à dì ti, pè contu meiu, pè mè…* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Anzi, pè principià, dopu, eppo, pè compie, parchì, chì, invece, per indettu, dunque, per ciò…*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Ghjacintu Paoli, duttore in medicina è babbu di Pasquale, era à u capu di a rivolta di i Corsi contr'à a Serenissima Republica di Genuva. Di casa stava à a Stretta di Merusaglia. À Pasquale, u figliolu, u si purtò à fà i studii in Napuli.* – (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de… : *Di farraghju, faremu un staziu di judo in u quatru di u corsu d'educazione fisica. U furmatore si chjama Petru, hè cinta nera. Hè statu campione di Corsica in u 2010.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores…) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés : *À sente dì, sta muntagna saria una giovana sposa petrificata cù u so curteggiu. A mamma, povara povara si era firmata senza nulla quandu chì a figliola s'avia pigliatu tuttu in casa. « Ch'è tù fermi à u locu ! » li lampò a mamma è tutti funu petrificati pà u sempre.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants : *Issu libru si trova à a biblioteca, à u primu pianu à manu dritta. Ci vole à andà à l'ultimu parastasgiu in fondu. Da sopra, ci sò i rumanzi corsi. U truvarete trà i rumanzi storichi è quelli fantastichi.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *St'etima quì, avale avà, dopu dumane, nanz'arimane, dui ghjorni fà, à tempu à, sò trè mesi, l'annu chì vene, quandu chì…* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…) : *Tristezza, cuntintezza, vargogna, cumpassione, curdogliu, affettu, rimaricu, rimorsu, rigretu, piacè, disgustu, iscia !, alegru, cuntentu, stumacatu, sbiguttitu…* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *Prima, pè principià, dopu, eppo, pè compie, parchì, chì, invece, per indettu, dunque, per ciò…* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant

– Exposer et expliciter un **projet**, une **intention,** une **projection** dans l'avenir. *Piaceribbe à mè, a pensu, mi tuccheria à, aghju da, mi vene di, bramu di…* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Pè mè, forse, s'è, podassi, cum'è, pensu chì…*	d'autres personnes : *Piaceribbe à mè, ci piaciaria, a pensa, a pensu, mi tuccheria à, tuccarà à tè, aghju da, mi vene di, bramu di, bramemu di, vulariamu/vuleribbemu andà in…* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *Podarsi, siccome, macaru, forse…* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Hè cusì chì, tandu, mentre chì, quandu chì, più ingranda è più li piace u ballò / menu face menu ne vole fà.*

Interaction orale et écrite, médiation

En première, en situation d'interaction, les élèves échangent avec un ou plusieurs interlocuteurs suivant un principe de coopération qui construit la conversation. L'interaction orale se déroule essentiellement sous la forme de discussions formelles ou informelles, débats, interviews, tours de parole… L'interaction écrite prend de plus en plus d'importance au quotidien avec le développement des outils nomades de la communication : courriel, SMS, tweet, forum de discussion, écriture collaborative de textes en ligne, réseaux sociaux… Pour être efficace, l'interaction doit se rapprocher le plus possible de situations authentiques et plausibles dans lesquelles l'échange d'informations est une nécessité.

La médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.
Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers… (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).
Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.
Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.
Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).
Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).
Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.
Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2

B1	B2
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Quantu ? / cumu ? / induve ? / quandu ? / qualessu ? / quale ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Vinite quì / posa / basta / ùn andà / Voli vene par piacè ?* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Possu apre u purtellu ? / Poi vene ? / hè difesu fumà / ùn si pò micca chjode a porta / ahù !…* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Iè / Innò / Nò / Vulinteri / Manc'appena / Và bè / di sicuru / mancu à pensà la / mancu stampa…* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *A mi poi ripete ? / Poi spiegà u to parè ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si dice in francese ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Pè carità / Fà mi u piacè / di core / Salute / À vede ci / À ringrazià vi (ti) / Scusate mi / Caru/ Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama / À truvà ci / Scialate vi la.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Aiò ! / Cumu ? / Chè ne ? / Scusa* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Si tratta di / Si parla di / Si trova / Si passa in…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Mi piace / Ùn mi piace micca / Risentu / U me sintimu hè / Cuntente / Scuntente / Felice / Tristu / In colara / Iscia.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif… *A festa di fin d'annata sarà vennari u 28 di ghjugnu à parte si da 5 ore in corte di u culleghju. Ci sarà un cuncertu è una pezza di teatru.*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Chè ne ? / Ch'ai dettu ? / Chì dici ? / Poi ripete / Cosa ? / Perchè chì ? / Parchì ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Zitta ti, fà la finita, ùn fà, ùn manghjà, puseti ghjà, veni quì, vai è posa…* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *A possu fà ?, hè difesu, ùn ci vole micca à, collu ?, sortu ?, ùn si pò micca, subbitu ?…* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *Pà contu meiu ùn ci vole micca à passà par Corti pà andà in a Ghisunaccia. Cullendu da Aiacciu, saria forse megliu à piglià pà bocca à Sorba.* – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions : *A mi poi ripete ? / Ripeti ghjà par piacè ? / Poi spiegà u to parè ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si dice in francese ? / Poi sviluppà ? / Poi precisà ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit : *Pè carità / Fà mi u piacè / di core / Salute / À vede ci / À ringrazià vi (ti) / Scusate mi / Caru/ Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama / À truvà ci / Scialate vi la.* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:** *Maria dice chì / Pensa ch'è / babbu dicia sempre chì…* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Mi piace / Mi dispiace / Ùn mi piace micca / Mi tocca / Mi rasserena / Mi cummove / Ahù / Ùn mi piace mancu stampa / Umbah / Indeh / Avà ! / Aè ! / Aiò / Iscia / Alegru / Stancu / Azezu / Felice / Tristu / Serenu* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y

	compris des informations implicites d'ordre culturel : *Quand'è tù franchi à u Ponte à a Leccia, sbocchi in Ponte Novu duve chì Golu hè corsu rossu tempi passatoni.*

Outils linguistiques – LVB et enseignement bilingue

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En première, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1
Consolidation de la prononciation et de l'intonation de différents types d'énoncés, production de discours variés dans une variété de langue cohérente.
B2
Consolidation du niveau B1.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les listes qui suivent sont non exhaustives et complètent les lexiques proposés pour les classes et niveaux précédents.

- **Identités, échanges et patrimoine**

B1 *l'identità, identificà si, u genaru, a sessualità, include, sclude, inclusione, sclusione, patrimoniu, scambià…*

B2 comme B1 et d'autres termes tels que *muntagnolu, maritimu, risorse, pupulamentu, fondacu cummerciale, fondacu maritimu, barattà…*

- **Liens intergénérationnels, diversité et inclusion**

B1 *generazione, intergeneraziunale, modu di campà, vita, morte, moda, purleva, demugrafia, demugraficu, sulidarità, uspitalità, integrazione, diversità, u vicinatu, l'imparintatu, l'appiccicaticciu, a mammuccia, u babbucciu, tene si caru, innamurà si, razzisimu, a ben vulenza…*

B2 comme B1 et d'autres termes tels que *u prumessu, prumette si, abbraccià si, identificà si, u genaru, a sessualità, include, sclude, inclusione, sclusione, antisemitisimu, grussufubia…*

- **La langue et les variétés**

B1 *a svariatezza, u supranacciu, u suttanacciu, linguistica, u dialettu, a pulinumia, a norma, a variazione, lingue rumaniche, Romania, u sonu…*

B2 comme B1 et d'autres termes tels que *i regiuletti, a nurmalizazione, a nurmatività, u francorsu, u corsancese, u linguaghju, a scrittura, a funia, a desinenza…*

- **Le passé et le présent**

B1 *oghjincu, anzianu, anzianettu, tradizione, tradiziunale, passaticciu, memoria, ricurdà si, ramintà si, l'anziani, i giovani, cummemurazione, futuru…*

B2 comme B1 et d'autres termes tels que *temponi fà, l'antenati, a ghjuventù, a vichjaia, ricurdà si…*

- **Le *Riacquistu***

B1 *presa di cuscenza, rivendicà, indià si, indiati, creazione, move, mossa, pupulare, rivindicazione, cantu, opere…*

B2 comme B1 et d'autres termes tels que *indiatura, inghjinnatura, inghjinnà, criazione, pulitizà, puliticu, literatura, literariu…*

- **Innovation scientifique et responsabilité environnementale**

B1 *a scenza, scentificu, innuvazione, nuvità, l'ambiente, trascelta, u ghjettu, i scarti, a biudiversità, prutege, risparrà, rispunsevule, bestiame…*

B2 comme B1 et d'autres termes tels que *trasceglie, sceglie, sensibulizà, sensibulizazione…*

- **Voyages, exploration et tourisme**

B1 *sulcà l'onde, navigà, barattà, traspurtà, i navigadori, i marinari, inalzà, a muntagna, a neve, nivà, schì, furesta…*

B2 comme B1 et d'autres termes tels que *sviluppu turisticu, turisimu muntagnolu/piaghjincu, u cunsumu, ecunumia, ecunomicu…*

Grammaire B1 / B2

Les faits de langue **marqués en bleu** correspondent plutôt à un niveau B2.

Le verbe

- Consolidation des conjugaisons au présent de l'indicatif.
- L'imparfait
- Le futur proche et le futur simple (*aghju da andà / andaraghju*)
- Le passé composé
- L'impératif
- (B2) Le subjonctif présent et imparfait
- (B2) Le conditionnel
- (B2) Le passé simple
- (B2) La concordance des temps

Les pronoms et adjectifs

- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi*.) et pronoms (*u meiu, a toia, i nostri*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi*).
- Les pronoms interrogatifs (*quale, à quale, chì, qualessu, qualessa…*)

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à manu dritta, à manu manca, da sopra, à fiancu, in cima, nentru.*
- Les connecteurs chronologiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu, scorsu, in seguitu, di fatti, in fatti, eppo.*
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera, dumaitina, st'etima chì vene, da quì à, allocc'à, tandu, sana.*

La dérivation

- Les suffixes diminutifs *-ucciu/uchju, -ellu/eddu, -ettu (u zitellucciu/zitidduchju, a casarella/casaredda, anzianettu)* et augmentatif **:** *-one/onu (u casone, u zitellone/zitiddonu)*
- Le suffixe dépréciatif *-acciu (vittura : vitturaccia / voce : vuciaccia)*
- (B2) Les suffixes nominaux *-ezza (bellu : bellezza*), *-ume (azezu : azzizume)…*

Le comparatif

- Infériorité : *menu… chè/cà* (*Lena hà i capelli menu longhi chè/cà Maria*)
- Supériorité : *più… chè/cà* (*Antone hè più maiò chè/cà mè*)
- Egalité : *cum'è / quant'è* (*Hè grande cum'è mè*)

Phrase simple

- *A mane mi spartu. M'arrizzu. Mi lavu. Partu à u liceu.*

(B2) Phrase complexe

- *U cervu corsu, sottu spezia endemica à a Corsica è à a Sardegna, era sparitu in l'anni 1970 è hè statu rintruduttu in Corsica da u Parcu Naturale Regiunale.*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, comme en LVB, à l'écrit comme à l'oral, l'entrainement doit aider les élèves à accéder au sens en allant du plus accessible (repérage du titre, identification du thème, accès au sens global et décodage de la situation d'énonciation, recherche d'information particulière sur un personnage par exemple, informations détaillées) vers le traitement d'informations complexes (corrélation d'informations diverses, lecture de l'implicite du discours…) en fonction du niveau de compétence visé. La progression des élèves passe par l'acquisition de stratégies telles : la formulation d'hypothèses (en lien avec la situation de communication et/ou la typologie des documents), le repérage d'indices (linguistiques ou non), l'identification, l'inférence (confrontation d'indices), l'interprétation… En encourageant les élèves à mobiliser l'ensemble de leur propre répertoire plurilingue (toutes les langues auxquelles ils sont exposés), on leur permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider leur capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages…) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations…) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC est une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue : l'on peut en effet s'appuyer sur les compétences acquises par les élèves dans d'autres langues et il est plus facile de créer des repères facilitant la production écrite et orale. Cependant, l'appropriation du système phonologique reste une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour étayer l'expression orale. L'articulation avec les documents de réception demeure essentielle. L'écrit prend des formes simples mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position…

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux.

  Vicu hè un paese di i Dui Sorru, à una cinquantina di chilometri d'Aiacciu. Ùn hè micca un paese maiò maiò ma hè u capilocu di u cantone. / Antone hè chjucu, hè capellibrunu. Hà l'ochji verdi.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

  Mi chjamu Anna Livia, socu di Bunifaziu. Aghju tredici anni. Babbu hè prufissori di musica è mamma travadda in una banca. U me frateddu hè Antonu è aghju trè sureddi. Stocu in Sartè
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.

  Dumenica scorsa, Anghjulu chì hà a passione di a caccia, hà tombu un cignalone. Era in posta da sottu à una leccia è Santu si stava ghjustu à a posta vicina. Dopu L'anu strascinatu tramindui sin'à a vittura di u ziu.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.

  *U prufissore hà fattu u pianu di a scola. Maria hè **davanti à** u scagnu cù Serena. Kevin è Anthony sò **daretu à** elle. **À cantu à** a finestra ci hè Andria.*

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.

Sta sera andemu à manghjà in piaghja. / Dumane dopu meziornu collu in paese. / Trè anni fà, semu partuti in Italia.

– Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

Mi piace di più a cicculata cà u caffè. / Sò bonu in matematiche quand'è in Storia. / U me culore preferitu hè u turchin è ùn mi piace micca u giallu.

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.

Issu marti, prima aghju da appruntà a robba da scucinà da fà un fiadone. Dopu, feraghju vene à ziumu à dà mi qualchì cunsigliu di ripastu per sta sera. Infine, tasteremu a mo preparazione da vede s'aghju riesciutu ma ùn ci crergu tantu.

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées

Mi vuleria cumprà un telefuninu novu chì u meiu hè anzianettu. Eppuru, hè pienu di ritratti è di messagi ch'o vuleria tene è fà passà nantu à unu novu.

– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

U celu hè bassu bassu. Hà da piove sta sera. Ci vole ch'o rientri tutti i mo arnesi.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de première, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou au professeur ou à exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.

À chì ora hè u nutiziale a sera ? / Quale hè chì hà fattu issu disegnu ? / Quantu costa un chilò di figatelli ? / Qualessa hè a to canzona preferita ?

– Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.

U mi faci st'eserciziu ?! / Veni quì ! / State zitti ! / Ùn andà in paese nanzu di fà i duveri !

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.

Possu andà à ghjucà fora ? / Iè, di sicuru. / Fà puru. / Hè difesu di manghjà in u carru.

– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

Iè / Innò / Nò / Vulinteri / Manc'appena / Và bè.

– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

Pudete ripiglià per piacè ? /Pudete parlà più pianu ? / Poi spiegà di più ? / Cumu si dice in francese ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si scrive ?

– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
Salute / Avvedeci / Vi ringraziu / Scusate mi / Caru/Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama.
– **Relancer** par des questions simples non développées.
Cumu ? / Chì dite ? / Chè ne ? chì dici ? Poi ripete par piacè ?
– Utiliser toute la gamme des verbes de perception.
Stà à sente / Guardà / Vede / Fighjulà / Fidighjà…
– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
Si tratta di / Si parla di / Si trova / Si passa in…
– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
Mi piace / Ùn mi piace micca / Risentu / U me sintimu hè / Cuntente / Scuntente / Felice / Tristu / In colara / Iscia.
– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix)…
A festa di fin d'annata sarà vennari u 28 di ghjugnu à parte di da 5 ore in corte di u culleghju. Ci sarà un cuncertu è una pezza di teatru.

Outils linguistiques – LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2

Consolidation de la prononciation et de l'intonation de différents types d'énoncés.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Identités et échanges**

A2 *l'identità, eiu, tù, noi, voi, a famiglia, u vicinu, u paisanu, u frusteru, u strangeru, u paese, muntagna, mare, rilievu, strategia, pupulazione, liturale, citadella, cummerciu, marittimu, scambiu…*

– **Lien intergénérationnel, diversité et inclusion**

A2 *generazione, campà, a vita, a morte, tradizione, leia, giovani, anziani, curà, sulidarità, cunflittu, accordu, disaccordu, l'amicu, l'amicizia, u parente, i parenti, i genitori, l'amore, innamuratu, u matrimoniu, u maritu, a moglie, u coppiu, a tulerenza, l'intulerenza, a sferenza, l'indiferenza, a pace, campà, vive, inseme….*

– **La langue et ses variétés**

A2 *e varietà, u supranacciu, u suttanacciu, a lingua, u dialettu, a pulinumia, a norma, a svariatezza, a variazione, a linguistica…*

– **Le passé et le présent**

A2 *oghje, nanzu, tempi fà, tradizione, avvene, passatu, memoria, ricordu, l'anziani, i giovani, avvene…*

– **Le *Riacquistu***

A2 *a cultura, Corsica, i Corsi, spalluzzera, culturale, cuscenza, cuntinente, rivendicazione, musica, teatru, lingua, mossa, populu, cantu, tradiziunale, mudernu…*

– **Innovation scientifique et responsabilité environnementale**

A2 *a pulluzione, l'ambiente, a natura, u naturale, u salvaticu, u rispettu, a rumenzula, l'energia, l'acqua, a terra, u focu, spegnifochi, respunsabilità, innuvazione, novu, anzianu, animali, fiori, piante, spezie, endemicu…*

– **Voyages, exploration et tourisme**

A2 *u viaghju, viaghjà, u viaghjadore, scopre, accoglie, i turisti, u turisimu, visità, l'aviò, u battellu, u trenu, u trinichellu, u cumerciu, cumprà, vende, a furtuna, i piscadori, custruisce, neve, muntagna, turisimu, ustaria.*

Grammaire A2

Consolidation et approfondissement du niveau A1+, utilisation des outils grammaticaux et syntaxiques dans des contextes plus variés et plus complexes.

Le verbe : conjugaison

- L'imparfait
- Le futur proche et le futur simple (*aghju da andà* / *andaraghju*)
- Le passé composé
- L'impératif

Les pronoms et adjectifs

- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi*.) et pronoms (*u meiu, a toia, i nostri*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi*).
- Les pronoms interrogatifs (*quale*, *à quale*, *chì*, *qualessu*, *qualessa*…)

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à nantu à, à dritta, à manca, davanti à*, *sottu à*, *sopra à*, *à cantu à*…
- Les connecteurs chronologiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu*…
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera, oghje*…

La dérivation

- Les suffixes diminutifs *-ucciu/uchju*, *-ellu/eddu*, *-ettu (u zitellucciu/zitidduchju, a casarella/casaredda, anzianettu)* et augmentatif : *-one/onu (u casone, u zitellone/zitiddonu)*

Le comparatif

- Infériorité : *menu… chè* (*Lena hà i capelli menu longhi chè Maria*)
- Supériorité : *più… chè* (*Antone hè più maiò chè mè*)
- Égalité : *cum'è* / *quantu à* (*Hè grande cum'è mè*)

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
terminale	B1	C1

Classe	LVC
terminale	A2+/B1

La classe terminale constitue la dernière étape du parcours d'apprentissage des élèves dans l'enseignement secondaire avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, il importe de leur proposer des contenus culturels plus ambitieux, relevant d'un niveau d'abstraction plus élevé, de sorte qu'ils soient à même de bâtir une pensée personnelle, construite et raisonnée sur une problématique donnée.

La variété des axes présentés ici et des thématiques qui peuvent leur être associées permet aux professeurs de bâtir librement leur progression en articulant un ancrage culturel marqué et un travail de fond sur la langue. Il s'agit en effet de consolider les compétences culturelles et langagières acquises précédemment par les élèves, tout en les aidant à construire leur autonomie langagière et réflexive.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Espace privé et espace public

Comment la frontière entre espace public et espace privé est-elle tracée en fonction des cultures, des croyances, des traditions et comment évolue-t-elle dans le temps en Corse ? L'espace privé (l'habitation) prend des formes et des dimensions variables et s'ouvre sur l'extérieur (la rue, les regards, les invités…) selon des modalités multiples. Étudier les différentes configurations d'espaces privés et publics, leur fréquentation et leurs transformations permet de mieux comprendre comment est structurée une société. Par exemple, les femmes ont longtemps été cantonnées à la sphère privée ; leur accès à la sphère publique (politique, professionnelle, médiatique, sociale) est un mouvement général d'actualité. La redistribution des rôles au sein de la famille est une conséquence de cette émancipation. Comment s'opèrent les mutations au sein de ces deux espaces privé et public (famille, espaces de sociabilité, travail…) ?

Objets d'étude possibles

- La famille
- Le travail
- La ville, le village, le quartier

Axe 2. Territoire et mémoire

Comment s'est construit et se transmet l'héritage collectif en Corse ? Les espaces régionaux, nationaux et transnationaux offrent des repères marquants (dates, périodes, lieux, évènements, espaces saisis dans leur évolution temporelle, figures emblématiques, personnages historiques…) et permettent de s'interroger sur la manière dont se construit et se transmet un héritage collectif. Les commémorations traduisent un besoin d'élaborer et d'exprimer des mémoires individuelles et collectives. La multiplication des lieux de mémoire pose la question de la relation complexe entre histoire et mémoire. La mémoire d'un individu ou d'un peuple trouve son reflet dans le patrimoine, héritage dont l'évolution dans le temps témoigne de la relation que chaque peuple entretient avec son passé et, par extension, la manière dont il se projette dans l'avenir. À travers la notion d'héritage, les histoires individuelles se confondent avec le destin collectif ; ces points de rencontre et de tension entre les histoires personnelles et l'histoire sont à l'origine de nombreux récits dans la littérature corse, du témoignage au roman historique.

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- La Corse et ses lieux de mémoire
- La terre en héritage
- Un patrimoine culturel à préserver et à enrichir

Axe 3. Fictions et réalités

Quels sont les modèles historiques, sociaux ou artistiques dont la Corse a hérité et quels sont ceux qu'elle recherche ? Pourquoi se reconnait-on dans une telle représentation et comment reconstruit-on son propre modèle éthique, esthétique, politique ? Les récits, qu'ils soient réels ou fictifs, écrits ou oraux, sont à la base du patrimoine culturel des individus et nourrissent l'imaginaire collectif. Comment sont véhiculés les croyances, mythes, légendes qui constituent le fondement des civilisations et transcendent parfois les cultures ? Les figures du passé demeurent-elles des sources d'inspiration et de création ? Comment les icônes modernes deviennent-elles l'incarnation de nouvelles valeurs ? Les mondes imaginaires offrent à chacun l'occasion de s'évader de la réalité tout en invitant à une réflexion sur le monde réel : comment la réalité nourrit-elle la fiction et comment, à son tour, la fiction éclaire-t-elle ou fait-elle évoluer la réalité dans une aire culturelle donnée ?

Objets d'étude possibles

- Les mythes et les légendes, vecteurs d'identité et d'altérité
- Des croyances présentes au quotidien
- Les figures héroïques

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

La langue est indissociable de la communication et du débat, eux-mêmes essentiels à la compréhension du monde. Elle est aussi le vecteur de la culture, d'une certaine vision du monde et un outil de création littéraire. Elle peut être également un facteur décisif dans l'insertion professionnelle. L'apprentissage de la langue corse en milieu scolaire permet la transmission de cet aspect primordial de la culture insulaire.

Objets d'étude possibles

- L'apprentissage de langue corse, un impact social et professionnel
- La langue corse dans le monde des arts

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

En Corse comme ailleurs, les rapports du citoyen au pouvoir ont surement été modifiés par le développement du numérique. Dans un monde numérisé et ultra-connecté qui a profondément changé la nature des rapports humains, les nouveaux espaces

virtuels semblent représenter un progrès dans le partage de l'information, l'accès au savoir et la libre expression de chacun. Le recours massif aux médias numériques conduit cependant à s'interroger sur ses conséquences, tantôt sur le plan individuel (distinguer l'information et démêler le vrai du faux, permanence des traces numériques avec atteinte éventuelle à la vie privée, repli sur soi, nouveaux repères sociaux), tantôt sur le plan collectif : les intelligences collectives développent des espaces collaboratifs (encyclopédies collaboratives, wikis, webinaires, réseaux sociaux…) qui refondent la nature des relations sociales.

Objets d'étude possibles

- Les médias locaux à l'ère du numérique
- Le monde numérique source d'opportunités et de dangers

Axe 6. La Corse, un monde d'oralité

La société corse traditionnelle laissait une large place à la parole. Des contes et des récits du quotidien racontés à la veillée (*à veghja*, après le diner) aux joutes poétiques improvisées (*chjama è rispondi*), la littérature orale corse est riche et constitue un patrimoine linguistique et culturel intéressant à étudier.

Objets d'étude possibles

- Le *chjam'è rispondi*, joutes poétiques improvisées
- Le chant traditionnel

Repères linguistiques – LVB, enseignement bilingue et LVC

Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 en LVB et en LVC et C1 pour l'enseignement bilingue.

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe terminale, à l'écrit comme à l'oral, les élèves effectuent des activités de plus en plus complexes qui permettent d'accéder au sens, en fonction du niveau de compétence visé. La progression des élèves passe par l'acquisition de stratégies telles que la formulation d'hypothèses, le repérage d'indices, l'identification, l'inférence, l'interprétation… En encourageant les élèves à mobiliser l'ensemble de leur propre répertoire plurilingue (toutes les langues auxquelles ils sont exposés), on leur permet de continuer à progresser en compréhension et de consolider leur capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre.

Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- rédiger un courrier de lecteur structuré en nuançant son propos ;
- répondre à une requête en exprimant ses arguments de façon nuancée et constructive ;
- rédiger une synthèse détaillée et argumentée en s'appuyant sur plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte
- fictionnel en saynète…) en respectant le ton et l'intention de l'auteur ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, des éléments implicites d'un document ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse en nuançant son point de vue et en utilisant des exemples.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.
C1
S'agissant de sujets familiers ou non, il peut comprendre des interventions complexes et longues. Il peut comprendre dans le détail des textes complexes et longs, concrets ou abstraits, à condition de pouvoir relire les passages difficiles.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1.

B1	C1
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots	**Des stratégies** – **S'appuyer sur tous les indices** (contextuels, culturels, lexicaux, grammaticaux…) pour accéder aux réseaux de

connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	sens, déduire une attitude, une humeur, une intention. – S'appuyer sur tous les indices pour **anticiper** ce qui va suivre, dans le document lu, écouté ou visionné. – Faire une **lecture ou une écoute analytique ciblée** pour rechercher des informations dans des documents longs et complexes.

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves poursuivent l'acquisition de stratégies (la répétition, la paraphrase, l'adaptation du message, l'explicitation, l'illustration, la correction, l'autocorrection) et, en s'appuyant sur les connaissances culturelles ou interculturelles qui leur sont propres, ils peuvent plus facilement adapter leur discours à leurs interlocuteurs. Pour qu'elle prenne tout son sens auprès des élèves, l'expression écrite ou orale doit s'insérer dans une situation de communication qui justifie l'usage de la langue concernée. L'apprentissage des différentes formes de discours offre une progression naturelle vers l'autonomie des élèves : décrire, raconter, expliquer, argumenter. L'adossement d'une activité de production à une activité préalable de réception permet à l'élève d'opérer des transferts, notamment lexicaux, qui viennent enrichir son expression.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
C1
Il peut développer des sujets variés et complexes de manière claire et bien structurée.
Il peut développer des aspects particuliers, souligner les points pertinents, confirmer un point de vue en intégrant des arguments secondaires, des justifications et des exemples appropriés pour parvenir à une conclusion appropriée.
Il peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de types d'écrits, en adaptant le ton, le style et le registre au contexte et à la situation.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1.

B1	C1
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier le lexique** et utiliser des tournures idiomatiques appropriées. • **S'autocorriger, palier des incertitudes langagières par des périphrases** sans interrompre le fil du discours. – **À l'écrit** • Travailler la **précision du lexique**, les registres de langue et la cohérence du discours en articulant finement idées principales, idées secondaires et exemples.

– **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux. *Pasquale Paoli hè natu in u 1725 in Merusaglia, in Castagniccia. Hà un fratellone chì si chjama Clemente. Face i so studii in Napuli eppo in u 1755 volta in Corsica è hè elettu Generale di a Nazione.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Mi chjamu Stefanu Arrighi, aghju sedici anni, sò in scola di prima à u liceu di Fium'Orbu. U mo paese hè Vintisari. Dopu à u liceu, contu di fà una scola d'inginiere in infurmatica.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *A spusata hè una giuvanotta di u Cruzinu chì si vulia marità cù un giovanu di Lopigna. Era partuta cù u maritu lascendu si a mamma povara senza nulla. Fù ghjastimata è petrificata sopra locu. Dapoi tandu, a muntagna porta u nome di « a Spusata ».* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Sottu à u celu di Balagna, à nantu à a so terrazza rivecu sempre zì zia Maria pigliendu u so frescu. Cù u so ghjattu sempre à collu è u vechju Bruscu sempre à i pedi.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Tempi fà, oghje, ghjorni passati, tempi passatoni, dumane, à locca à dumane, à tempu à, a simana chì vene, à l'entre di a simana, da quì à, à u fà di u ghjornu…* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse…). *Tristezza, cuntintezza, vargogna, cumpassione, curdogliu, affettu, rimaricu, rimorsu, rigretu, piacè, disgustu, iscia !, alegru, cuntentu…* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Pensu chì, mi pare chì, saria megliu di, tengu à dì ti, pè contu meiu, pè mè…* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Anzi, pè principià, dopu, eppo, pè compie, parchì, chì, invece, per indettu, dunque, per ciò…* – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention,** une **projection** dans l'avenir. *Piaceribbe à mè, a pensu, mi tuccheria à, aghju da, mi vene di, bramu di…*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière claire et détaillée des sujets ou objets, complexes : *U mazzeru hè un cacciadore d'anima in sognu. Sunnieghja ch'ellu tomba un animale è quand'ellu và à vede l'animale, vede a faccia di una parsona. Issa parsona hà da more in trè ghjorni, trè simane o trè mesi.* – (Se) **présenter** ou présenter des personnes ou personnages de manière créative dans un style sûr, personnel, naturel et adapté au lecteur ou à l'auditeur : *Pasquale Paoli hè natu in u 6 d'aprile di u 1725 in Merusaglia, in Castagniccia. Hà studiatu a filusufia è l'arte militare in Napuli duv'ellu era partutu in esiliu cù u babbu. Eppo in u 1755, hè vultatu in Corsica è hè elettu Generale di a Nazione.* – **Raconter** une histoire élaborée ou faire le récit d'une expérience en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée. *A spusata hè una giuvanotta di u Cruzinu chì un giovanu di Lopigna l'avia dumandata pà marità si. U ghjornu di u matrimoniu, hè partuta cù u maritu lascendu si a mamma povara senza nulla. S'era pigliatu tuttu da dota, era partuta senza abbraccià a mamma. Fù ghjastimata è petrificata sopra locu. Dapoi tandu, a muntagna porta u nome di « a Spusata ».* – **Situer dans l'espace** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente des lieux évoqués dans un livre, un film ou tout autre support *In paese, a casa di a me famiglia si trova in fondu di a stretta, carrughju di L'Aghja. Ci vole à piglià à dritta dopu à u cataru, passà davanti à u chjiresgiu è di pettu à a casetta, ci hè a casa.* – **Situer dans le temps** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente du contenu d'un livre, d'un film ou de tout autre support : *Tempi fà, oghje, ghjorni passati, tempi passatoni, dumane, à locca à dumane, à tempu à, a simana chì vene, à l'entre di a simana, da quì à, à u fà di u ghjornu…* – Exprimer de façon précise les sentiments **en ayant recours à des variations de styles**, par exemple l'emphase et l'humour *Sò tristu / Maria hè innamurata persa / chì vergogna ! / pocu piacè ch'è tù mi faci cù issu rigalu ! / I giuvanotti sò addisperati…* – **Développer un argumentaire** dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs, avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée : *Pensu chì, mi pare chì, saria megliu di, tengu à dì ti, pè contu meiu, pè mè, capiscu u to parè, u to parè hè di primura ma…, in fine, pè cunclude, pè chjode…* – **Organiser et structurer** clairement un propos complexe en le développant assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents :

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Pè mè, forse, s'è, podassi, cum'è, pensu chì…*	*Anzi, anzituttu, pè principià, in seguita, dopu, eppo, pè compie, parchì, chì, invece, in fattu, di fatti, per indettu, per esempiu, tandu, dunque, per ciò…* – Faire des **hypothèses,** comparer et **évaluer** des propositions et leur faisabilité à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe *Pè mè, forse chì, s'è, podassi, cum'è, pensu chì, quant'è…*

Interaction orale et écrite, médiation

En situation d'interaction, les élèves échangent avec un ou plusieurs interlocuteurs et construisent des conversations. L'interaction orale se déroule essentiellement sous la forme de discussions formelles ou informelles, débats, interviews, tours de parole… L'interaction écrite prend de plus en plus d'importance au quotidien avec le développement des outils nomades de la communication : courriel, SMS, forum de discussion, écriture collaborative de textes en ligne, réseaux sociaux… Pour être efficace, l'interaction doit se rapprocher le plus possible de situations authentiques et plausibles dans lesquelles l'échange d'informations est une nécessité.

La médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction et s'appuie sur des interactions régulières entre pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).
Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.
Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers… (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).
Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.
Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.
C1
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Il peut surmonter facilement des lacunes par des périphrases en continuant à s'exprimer de manière fluide, si le sujet n'est pas conceptuellement trop difficile.
Il peut expliquer (en langue Y) pourquoi les informations d'un texte long et complexe (écrit en langue X) sont pertinentes. Il peut résumer (en langue Y) une conversation ou un texte long et complexe qui ont trait à des domaines familiers.
Il peut faciliter la coopération et l'interaction dans un groupe et coopérer pour construire du sens.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau C1.

B1	C1
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Demander des explications ou des éclaircissements, reformuler pour autrui** afin d'aider au maintien de la communication. – **Faire le lien entre ses propres interventions** et celles de ses interlocuteurs. – **Remanier** un texte source ou une intervention complexes afin de les rendre accessibles à autrui, en conservant l'essentiel.
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure.	**Des actes langagiers** – Demander **des explications ou des éclaircissements** pour s'assurer que des idées complexes et abstraites sont

Quantu ? / cumu ? / induve ? / quandu ? / qualessu ? / quale ? – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Vinite quì / posa / basta / ùn andà / Voli vene par piacè ?* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Possu apre u purtellu ? / Poi vene ? / hè difesu fumà / ùn si pò micca chjode a porta / ahù !…* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Iè / Innò / Nò / Vulinteri / Manc'appena / Và bè / di sicuru / mancu à pensà la / mancu stampa…* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *A mi poi ripete ? / Poi spiegà u to parè ? / Cumu si dice in corsu ? / Cumu si dice in francese ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Pè carità / Fà mi u piacè / di core / Salute / À vede ci / À ringrazià vi (ti) / Scusate mi / Caru/ Cara / Tanti saluti / Sgiò / Madama / À truvà ci / Scialate vi la.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Aiò ! / Cumu ? / Chè ne ? / Scusa* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Si tratta di / Si parla di / Si trova / Si passa in…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Mi piace / Ùn mi piace micca / Risentu / U me sintimu hè / Cuntente / Scuntente / Felice / Tristu / In colara / Iscia.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif… *A festa di fin d'annata sarà vennari u 28 di ghjugnu à parte si da 5 ore in corte di u culleghju. Ci sarà un cuncertu è una pezza di teatru.*	comprises *Pudete ripete per piacè ? / Pudete spiegà sta nuzione per piacè ? / Cumu hè chì…. ? / ùn aghju micca capitu…* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, dans des situations très variées : *Vinite quì / posa / basta / ùn andà / Voli vene par piacè ? / veni ghjà pà piacè !* – **Demander l'autorisation** et **exprimer** avec une large gamme de moyens **une (in)capacité, la permission, l'interdiction, ou des contraintes :** *Possu apre u purtellu ? / Poi vene ? / hè difesu fumà / ùn si pò micca chjode a porta / ahù ! / ùn pudaraghju micca vene dumane chì sò incatarritu…* – **Suivre facilement des échanges** entre tiers dans une discussion de groupe et un débat **et y participer**, même sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers : *pensu chì / si pò pinsà chì / pà contu meiu / u to parè hè intarissante / spartu u to parè / ùn spartu micca…* – **Animer un débat** ou **une discussion** de manière souple et fluide **en reformulant et relançant**, y compris sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers *Poi chjarificà u to discorsu ? / chì ne pensi ? / chì ne pinsate ?…* – **Utiliser la langue** avec efficacité et souplesse dans des relations sociales et **ajuster le registre de langue** et **le style** pour tenir compte des codes sociolinguistiques – **Reformuler, faire le point** et **discuter des contributions des autres** sur des sujets relevant de ses centres d'intérêt *Ripetu / d'una altra manera si pò dì chì… / semu d'accunsentu / sapemu chì…* – Faciliter la **compréhension d'un problème** complexe en **classant les points importants** pour les présenter sous forme d'un schéma logique et renforcer le message en répétant les aspects clés de différentes façons *Prima / dopu / in fine / i punti impurtanti sò / siate attenti à…* – Intégrer et exprimer des **sentiments** et des **émotions** lors d'une description claire et détaillée de sujets complexes *Mi piace / Ùn mi piace micca /mi dispiace / mi stumaca / m'annarva / mi rallegra / mi cummove / Risentu / U me sintimu hè / Cuntente / Scuntente / Felice / Tristu / In colara / dilusu / ammusciatu…* – **Transmettre des informations spécifiques** et expliquer pourquoi elles sont **pertinentes,** en intégrant des références, y compris culturelles : *A festa patrunale di San Larenzu sarà u 10 d'aostu in piazza à a ghjesgia. Ci sarà una messa à 11 ore è una prucissiò eppo un apperitivu rigalatu da a cumuna.*

Outils linguistiques – LVB, enseignement bilingue et LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En terminale, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, en s'appuyant toujours sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue attendue la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire même à ce niveau.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1
Maitrise du système de mutation consonantique (*e cambiarine*) et du phénomène d'apophonie (a svucalatura)
Consolidation de la prononciation et de l'intonation de différents types d'énoncés, production de discours variés dans une variété de langue cohérente.
C1
Les points travaillés tout au long du parcours – particulièrement la maitrise du système de mutation consonantique (e *cambiarine*) et du phénomène d'apophonie (*a svucalatura*) - sont maitrisés par la majorité des élèves, mais là encore, l'entrainement à l'oral doit viser la fluidité et l'authenticité.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les listes ci-dessous sont non exhaustives et complètent les lexiques proposés pour les classes et niveaux précédents.

- **La famille**

B1 termes désignant les membres de la famille et d'autres termes tels que *A socera/u soceru, u mezu fratellu, a meza surella, a matrigna, u patrignu, u cuginu carnale, a cugina, un famiglione, a parentia, u cuginu carnale, u maritu, a moglie, a cumpagna, u cumpagnu, a mammuccia/u babbucciu (a cumare/u cumpare).*

C1 *marità si, accumpagnà si, spiccà si, u parente…*

- **Le travail**

B1 *travaglià, ghjurnata, simana, l'ore, l'urarii, u duminiu, prufessiunale, i culleghi, u cullega, u patrone, u duvere, e cumpetenze, u sapè fà, trasmette, amparà, u mistiere…*

C1 *l'impresa, a prufissione, intraprende…*

- **La ville et le village**

B1 comme A2 *u paese, a cità, u paisanu, u citadinu, a citadella, u carrughju, a stretta, l'andatu, a ghjesgia, a piazza, a casa, u palazzu, u casale, u casone, a funtana, u lavatoghju* et d'autres termes tels que *u circulu, u furesteru, l'urbanisazione, i casamenti…*

C1 *spaziu paisanu, campagnolu, muntagnolu…*

- **Territoire et mémoire**

B1 *oghjincu, anzianu, anzianettu, tradizione, tradiziunale, passaticciu, memoria, ricurdà si, ramintà si, l'anziani, i giovani, cummemurazione, futuru*

C1 *temponi fà, l'antenati, a ghjuventù, a vichjaia, ricurdà si…*

- **Le patrimoine**

B1 *patrimoniu, paisanu, isulanu, architettura, e custruzzione, patrimoniu custruistu, culturale, trasmette, lascià, custruisce, arruvinà, indivisu, famigliale, i terreni, e terre…*

C1 *patrimoniu casale, patrimuniale, eredi, lascita, ereditatu, trafalatu…*

- **Mythes, légendes et croyances**

B1 *a fola, a legenda, a strega, u male, a squadra d'Arozza, a finzione, una volta, ci era / à i tempi di i tempi, u mazzeru, ammazzà, u vilenu, sunnià, mitu, miticu, fantasticu, battezimu, ghjesgia, Diavule…*

C1 *temponi fà, in li tempi, ammazzadore, tupunimia…*

- **Médias, réseaux sociaux et numérique**

B1 *e rete suciale, u cumentu, cumintà, seguità, l'amicu, a televisiò, u giurnale, u nutiziale, e nutizie, l'infurmazione, u virtuale, i screni, l'urdinatore, i telefunini, i messagi, a publicità.*

C1 *l'influenzadori, a virtualità…*

- **Littérature orale**

B1 *literatura, l'urale, u scrittu, a scrittura, a fola, u mitu, u cantu, cantadori, a canzona, l'autore, cuntà, à veghja, vighjà, parlà, cantà, tradizione, tradiziunale, paghjella, chjamà, rispondi, e rime, a puesia, impruvizà…*

C1 *a vigilia, a prigantula, impaghjillà…*

Grammaire B1 / C1

Consolidation et approfondissement du programme de 1ère, utilisation des outils grammaticaux et syntaxiques dans des contextes plus variés, plus complexes, avec une plus grande autonomie.

Le verbe

- Consolidation des conjugaisons au présent de l'indicatif.
- L'imparfait
- Le futur proche et le futur simple (*aghju da andà / andaraghju*)
- Le passé composé
- L'impératif

Les pronoms et adjectifs

- Les adjectifs (*u me libru/ u mo libru, a to casa, i nostri fratelli/i nosci frateddi*.) et pronoms (*u meiu, a toia, i nostri*) possessifs.
- L'accord des adjectifs attributs du sujet (*u ghjacaru hè neru / a vittura hè bianca / i ghjacari sò neri / e vitture sò bianche, i vitturi sò bianchi).*
- Les pronoms interrogatifs (*quale, à quale, chì, qualessu, qualessa…*)

Les adverbes et groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Les prépositions spatiales : *à manu dritta, à manu manca, da sopra, à fiancu, in cima, nentru.* Les connecteurs chronlogiques : *prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu, scorsu, in seguitu, di fatti, in fatti, eppo.*
- Adverbes et compléments de temps : *dumane, arimane, eri, sta sera, dumaitina, st'etima chì vene, da quì à, allocc'à, tandu, sana.*

La dérivation

- Les suffixes diminutifs *-ucciu/uchju, -ellu/eddu, -ettu (u zitellucciu/zitidduchju, a casarella/casaredda, anzianettu)* et augmentatif : *-one/onu (u casone, u zitellone/zitiddonu)*
- Le suffixe dépréciatif *-acciu (vittura : vitturaccia / voce : vuciaccia)*

Le comparatif

- Infériorité : *menu… chè/cà* (*Lena hà i capelli menu longhi chè/cà Maria*)
- Supériorité : *più… chè/cà* (*Antone hè più maiò chè/cà mè*)
- Egalité : *cum'è / quant'è* (*Hè grande cum'è mè*)

Phrase simple

- *A mane mi spartu. M'arrizzu. Mi lavu. Partu à u liceu.*

Phrase complexe

- Aller au-delà de la simple juxtaposition, comprendre et exprimer des relations de sens complexes grâce aux conjonctions de subordination et aux connecteurs logiques : la cause (*parchì, chi…),* les relations temporelles, d'antériorité et de postériorité, (*prima, nanzu, dopu, passatu, prossimu, scorsu/mentre chì, quandu chì…*), la conséquence (*Hè cusì chì, dunque…),* la concession, la comparaison irréelle, le but, les marqueurs de reformulation à l'oral et à l'écrit, la relation de corrélation exprimée par *più…più/menu…menu*

Programme de créole guadeloupéen pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Présence du créole dans le monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les langues régionales enseignées
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Les créoles d'outre-mer
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact « sensible » et distancié avec la langue créole, une découverte joyeuse et la sensation légitime d'entrer dans un nouveau monde. Dans bien des cas cependant, les élèves connaissent déjà cette langue, soit parce qu'ils la pratiquent dans le cercle familial, soit qu'ils l'entendent parler dans leur environnement. En lien avec les axes culturels, les élèves découvrent progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue. Les attendus minimaux varient de A1 dans le cadre des classes bilangues et de l'enseignement facultatif) à A1+. Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception. Quel que ce soit le parcours des élèves (apprentissage commencé ou non à l'école primaire), les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets liés à des situations de la vie courante ou sur des sujets très familiers.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite des règles.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

En Guadeloupe, comme dans toute société, un certain nombre de personnages illustres ou emblématiques ont émergé au fil du temps, laissant une empreinte plus ou moins marquante dans les esprits. À l'instar de la cellule familiale, lieu premier de la formation de l'individu, ou encore des interactions sociales variées, l'influence de ces « personnages » peut parfois jouer un rôle majeur dans la construction de la personne.

Objets d'étude possibles

- Les figures maternelles et paternelles (grands-parents, marraine/parrain, *mabo*, etc.)
- Famille, amis et alliés
- Noms, surnoms et popularité
- Hommes et femmes célèbres de Guadeloupe (écrivains, scientifiques, journalistes, artistes, créolistes, sportifs, politiciens, etc.)

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

L'univers des jeux et jouets est intimement lié à la petite enfance, une période où l'individu en construction est souvent au centre d'un projet éducatif intentionnel. Le jeu tient encore une place importante dans la vie quotidienne des élèves de 6e.

Objets d'étude possibles

- Vivre à la campagne, vivre à la ville : hier et aujourd'hui
- Les enfants d'hier et d'aujourd'hui et le jeu
- Manger : traditions et habitudes alimentaires de la communauté guadeloupéenne

Axe 3. Pays et paysages

La Guadeloupe se caractérise par la diversité de ses terres, de ses reliefs et de ses climats, qui constituent la richesse de son patrimoine. La nature créole, foisonnante, rythme le quotidien et nourrit l'imaginaire. La grandeur et la richesse de cette biodiversité inscrivent les humains dans une relation étroite et harmonieuse avec elle.

Objets d'étude possibles

- L'archipel guadeloupéen
- La Guadeloupe, l'ile aux belles eaux
- Le patrimoine guadeloupéen

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Les légendes, contes et fables occupent une place privilégiée dans le patrimoine culturel des espaces créolophones. Ces récits, qu'ils partagent ou non des éléments communs, témoignent souvent des imaginaires créoles, de leur construction et de leur rapport au réel. Ils participent également à l'intercompréhension et à la construction de l'altérité.

Objets d'étude possibles

- Les contes créoles
- Personnages surnaturels
- Légendes de Guadeloupe

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Les sociétés créoles sont souvent décrites comme des sociétés du détour. Dans ce contexte, il est parfois plus facile de se révéler, de se confier, et d'exprimer ses sentiments à travers les arts : poésie, peinture, sculpture, musique, chant, danse… Il s'agit donc d'analyser comment les pratiques artistiques dans les aires créoles se saisissent et traduisent les émotions.

Objets d'étude possibles

- La poésie
- La chanson
- *Gwoka* et expression des sentiments

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année, les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues…) mais très simples et courts. Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- associer des informations à une image, un titre (ex : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier ;
- classer, comparer, hiérarchiser.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents**, familiers ou **proches du français** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : les aliments (*té*/thé, *dlo*/eau, *ji*/jus),	**Des stratégies** (les stratégies A1 restent valables pour A1+) – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers ou **proches du français** pour reconnaitre le thème : *lanmè*/mer, *montangn*/montagne, *van*/vent…

les activités de loisirs (*mizik*/musique, *chanté*/chant), les vêtements (*wòb-la*/la robe, *pantalon-la*/le pantalon), les membres de la famille (*apa*/papa, *anman*/maman, *sè*/sœur), les parties du corps (*bra*/bras, *chivé*/cheveux, *né*/nez), les animaux (*chat*/chat, *chyen*/chien, *lapen*/lapin), les couleurs (*blé*/bleu, *wouj*/rouge, *oranj*/orange) – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition)	– Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. On peut s'appuyer également sur les compétences en français. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour poser les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc. permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance. L'écrit prend des formes très simples mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral :** répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Konpè Lapen toupiti. I wé. I ka kouyonné toutmoun. I ka rété adan on kaz. I pa ni madanm. I pa ni timoun.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Konpè Lapen toupiti men i wé menm. I ka kouyonné toutmoun, misyé Louwa pri plizyè fwa. Lapen ka rété adan on ti kaz, toupré lanmè-la. I pa ni madanm. I pa ni timoun.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant

Tinon an-mwen sé Klara. An Gwadloupéyèn. An sé moun Bastè. / An sé Noam. An ni douz lanné. An ka rété lakou Zamya. An ni dé sè é on frè. Koton sé ti chat an-mwen. – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Abolo fè on bwèt-a-krab. I pran chimen a mang-la. I ka vwè zatrap toupatou. Pa ni plas ankò. Alòs, i déviré akaz a-y.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Manno sizé douvan biwo a pwofésè-la. I ka maké asi kayé a-y. Règ a-y tonbé dèyè chèz-la. Manno ranmasé-y. I métè règ-la adan twous a-y.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Jòdla, nou lendi 2 désanm 2025. / Dèmen, sé fèt an-mwen. / Yè, an té aka dantis.* – exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *An lévé a senkè-d-maten. An rivé Bastè a névè. / A midi é dèmi, nou kay/k'ay lakantin.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Tonton enmé bèl lenj. / Mari pa enmé gwo chyen. / An hay mabouya. / I enmé sè a-y onlo. / An pa enmé ji-kann. / Vwazen enmé fim-lasa toubòlman. / An enmé bébélé a granmanman ! / Sa pa bon !* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *é/avè/évè/épi* • illustrer : *Kon/kontèl* • exprimer une opposition : *mé/men* • exprimer la cause par juxtaposition : *Erik pa la, i malad.* • exprimer la conséquence : *alò/alòs* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Jak vlé vin dèmen akaz. / Manman ké ay an lékòl-la aprémidi-la.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse : *Pétèt, Maripyè ka dòmi. / An ka kwè papa la.*	son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Tinon an-mwen sé Klara, an sé on jennfi Gwadloup. An sé moun Bastè, moun Badibou. / An sé Noam. An ni douz lanné si tèt an-mwen. An ka rété adan on kaz hotéba lakou Zamya. An ni dé sè é on frè, nou toujou ansanm. Koton sé ti chat an-mwen, i tèlman anmèwdan.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *On jou, Abolo fè on bèl bwèt-a-krab. I pran chimen a mang-la granbonnèmaten. I té katrè-d-maten. I ka vwè zatrap toupatou. Pa ni plas ankò. I pé pa tann bwèt a-y. Alòs, i déviré akaz a-y.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Manno sizé douvan biwo a pwofésè-la. I ka maké asi kayé a-y é i ka désiné asi tab-la. Règ a-y tonbé dèyè chèz-la. Manno ranmasé-y é i pichonné janm a Jòj. I métè règ-la adan twous a-y, adan sak a-y.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. *Toulésanmdi, an ka jwé boul avè Yanis é Pòl. / Chak maten, an ka ponmlé chyen-la. / Chak lendi-Pak, nou ka kanpé asi plaj Bwajolan.* – exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle et informelle. *An lévé a senkè-d-maten. An rivé Bastè a névè mwennka. / A midi é dèmi, nou kay/k'ay lakantin.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences**. *I enmé gran sè a-y onlo é ti sè a-y jalou délè. / An pa enmé ji-kann menm menm menm. / Vwazen enmé fim-lasa toubòlman. / An tèlman enmé bébélé a granmanman ! / Sa pa bon menm ! / Lanti-la pa asé salé. / Pantalon-la two kout.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :** • ajouter un élément : aprésa/ pou bout/ an bout/ • illustrer : *kon/kontèl* • exprimer une opposition : *mé/men* • exprimer la cause : *davwa/padavwa* • exprimer la conséquence : *alò/alòs* – Exprimer simplement un s**ouhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *An anvi manjé on sòwbé koko. / Ès an pé téléfonné, souplé ? / Manman ké ay an lékòl-la aprémidi-la é aprésa nou ké ay fè konmisyon.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes : *Si sé timoun-la ka vin, an ké kontan. / An ké kontan si lapli ka tonbé.*

Interaction orale et écrite, médiation

Une place de choix est accordée dans les apprentissages à la médiation, la majorité des élèves étant à la fois francophones et peu ou prou créolophones. L'enseignement du créole offre de multiples occasions d'utiliser et de valoriser cette compétence plurilingue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques questions simples : *Kijan a-w ? / Ka ou fè ? / Kinon a-w ? / Ki laj a-w ? / Ès an pé sòti ?* – Donner des conseils, des consignes courantes ou des ordres simples dans des situations connues ou répétées ou y réagir *Vini-w la ! / Pé la ! / Sizé-w ! / Pran kayé a-w ! / Mèt-zòt an ran ! / Maké dat-la !* – Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée : *Kijan a-w ? / Sa k'ay ? / Ka ou fè ?* *An byen/ Sa k'ay / Sa ka maché.* – Demander l'autorisation sous forme lexicalisée. *Ès an pé sizé-la ?* – Faire part très simplement de son accord ou de son désaccord. *Wi. / Dakò ! / An dakò. / Awa.* – Épeler des mots (Pas de formule spécifique) – Demander de l'aide, de répéter, de clarifier, y compris par des formules toutes faites. *Èskizé-mwen, ka ou di ? / Ka… vlé di an kréyòl ? Èskizé-mwen, ès ou pé vin !* – Utiliser des formules de politesse élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, *y compris à l'écrit dans des* courriers très simples. *Bonjou. /Ovwa. / Mèsi. /Padon. / Kenbé.* – Informer, prévenir ou alerter d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atann ! / Tansyon !* – Utiliser des verbes de perception. *Gadé. / Kouté.* – Utiliser quelques termes permettant de situer une information. *La, asi paj kenz la ! / La !*	**Des actes langagiers** – Poser des questions courantes dans des situations connues ou répétées : *Kitan ou ka woupati ? / Akilè ou rivé ? /Ola sal-la yé ? / Kibiten ou fè ? / Ka nou apran fè yè ? / Kilè i yé ? / Es ni lékòl dèmen ? / Poukibiten ou pa té la ankò ?* – Donner des **conseils,** des consignes courantes ou des ordres simples dans des situations connues ou répétées ou y réagir *Wouvé kayé a-zòt ! / Étenn limyè-la ! / Ranjé sé chèz-la ! / Pa ralé tab-la ! / Pa kouché si tab-la ! / Ay fè vésèl-la ! / Fè kouch a-w !* – Demander des nouvelles et réagir simplement *Ki nouvèl a-w ? / É kò-la ? / Ès ou ka kenbé ?* *An byen, mèsi. / Kò-la pa bon. / An la. /An las.* – Demander et exprimer l'autorisation et l'interdiction en contexte connu : *Ès an pé ay an CDI-la, souplé ? / Ou pé ay pran on diksyonnè. / Pa lévé san mandé. / Pa sèvi avè téléfòn a-w an lèkòl-la.* – Faire part très simplement de son accord ou de son désaccord. *Okédakò/ Pa ni pwoblèm. / An pa dakò.* – Épeler des mots, donner des numéros de téléphone (Pas de formule spécifique) – Demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites : *An pa ka konprann, ès ou pé répété ? / Es ou pé di sa an fransé oben an kréyòl ?* – Utiliser des formules de politesse élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Byenbonjou. / A on dòt solèy. / A dèmen. / An alé. / Atanto.* – Informer, prévenir ou alerter d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atann tibwen. / Pangad. / An ka di-w sa pou ou sav.*

– Exprimer des besoins élémentaires. *An fwèt. / An cho menm. / An ni mal + pyé/janm/tèt… / An fen. / An swèf.* – Transmettre les informations factuelles essentielles d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsè-la ka komansé a névè-d-swa, sal Tarer.* *Sa ka kouté 5 éwo.*	– Utiliser des verbes de perception. *Kouté. / Gadé. / An pa ka tann ayen. / Ès ou vwè… ?* – Utiliser quelques termes permettant de situer une information. *La, asi paj kenz la ! La ! / Sak-la owa kouch-la.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *I biwzen lavé men a-y. / An vé dòmi. / I vlé on vè dlo.* – Transmettre les **informations** factuelles principales d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsè-la ka fèt sal Tarer, Vandrèdi 12 avril, a névè-d-swa.* *Antré-la sé 15 éwo pou granmoun é 10 éwo pou timoun.* *Vini avè chèz a-w.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Le niveau A1+ est le prolongement du niveau A1. Ne sont indiqués en A1+ que les apports nouveaux par rapport à A1.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

En 6e, les élèves sont initiés à la maitrise des sons du créole. Ils travaillent sur les voyelles, consonnes, syllabes et correspondances graphie-phonie pour assurer une prononciation juste. L'apprentissage de la prosodie permet aux élèves d'adopter le rythme, l'intonation et la mélodie propres au créole, essentiels pour une expression orale fluide et naturelle.

A1 Phonologie
Reconnaitre les sons de base du créole.
Identifier les voyelles et consonnes simples.
Repérer la correspondance graphie-phonie [ble] = *blé*.
Observer la différence entre la graphie du créole et celle du français : *lapen* (créole)/ lapin (français).
Prononcer des mots simples : *lajan, fèy,* etc. et des phrases courtes comme : *An fen*.
Distinguer des consonnes simples : « p » dans *p*è et « b » dans *bèf*.
Distinguer et reproduire les voyelles fermées et ouvertes : *bobo/bòl*.
Distinguer les unités au sein du mot, le découpage en syllabe, la combinaison consonne-voyelle ; la combinaison voyelle-consonne.
A1 Prosodie
Utiliser un rythme lent avec des pauses fréquentes entre les mots.
A1+ Phonologie
Distinguer les phonèmes dont les phonèmes spécifiques : voyelle + Y, Y + voyelle, W + voyelle.
Distinction entre certains sons proches (ex : [p] (*pat*) et [b] (*bat*)
Distinguer des sons nasalisés comme *ban*, *bon*, *ben*, etc.
Distinguer et reproduire les voyelles orales (*da*, *mé*, etc.) et nasales (*vayan*, *zayann*, etc.).
Distinguer des consonnes en finale de mots (*sab*, *lafinèt*, *mas*, *trant*, *désann*, etc.).
Distinguer les sons (graphie étymologique vs graphie GEREC-78) : KY/TCH - GY/DJ - GN/NY.
Améliorer la prononciation des sons complexes.
A1+ Prosodie
Utiliser une intonation descendante pour des affirmations : *Mwen ka travay*. et une intonation montante : *Ou ka bwè sa ?*
Reconnaitre des pauses naturelles entre les idées pour plus de clarté.

Lexique en lien avec les axes culturels

En 6e, les élèves sont encouragés à découvrir et à enrichir leur lexique à travers les cinq axes culturels du programme de créole, favorisant ainsi le développement de leurs compétences langagières.

– **La famille**

A1 *Lafanmi, viv/viv avè +* nom*, papa-la, manman-la, frè-la, sè-la, frè é sè, fi-la, gason-la, granmanman-la, granpapa-la (et pluriel),* etc.

A1+ *Bèlmè-la, bopè-la, dèmi frè la, dèmi sè la, tonton-la, tantant/tati/matant-la, kouzen-la, kouzin-la (et pluriel),* etc.

– **Nationalités et entités régionales** en lien direct avec l'aire géographique créolophone et ses voisins

A1 *Gwadloup, I gwadloupéyen/ gwadloupéyèn, Lafrans/Frans, An fransé, Matinik, matiniké, matinikèz, Dominik, dominiken, dominikèn, on Anglé,* etc.

A1+ *Dominik, Antigwa, Monséra, Sentlisi, Bawbad, Senvensan, Grènad, Trinidad, Anglé/ sé Anglé-la, Pannyòl/ sé Pannyòl-la, Moun Lakarayib,* etc.

– **L'apparence**

A1 *gran/piti, jenn/vyé, chivé grenné/lis/ bouklé, chivé koupé/long/ ti chivé, tèt pwòp/koko,* etc.

A1+ *kout, pa ho, Ho, Ho ho/Ho menm (modalisation), fin, gwo, pa lanmòd,* etc.

– **Le caractère**

A1 *janti, dous, égoyis, fennyan, anmèwdan, malélivé, voras, senp,* etc.

A1+ *krab, chich, on moun gé, moun a toutmoun, donnan,* etc.

– **Les vêtements de base**

A1 *lenj-la, pantalon-la, jip-la, pilovè-la, wòb-la, triko-la, chosèt-la, kaskèt-la, manto-la, vès-la, gin-la,* etc.

A1+ *jip-la, mayo-la, chòt-la, chapo-la,* etc.

– **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *tèt-la, figi-la, né-la, zyé-la, pyé-la,* etc.

A1+ *bra-la, zépòl-la, fal/lèstonmak, tété, janm-la, jounou-la,* etc.

– **Les métiers génériques**

A1 *I ka travay aka, enjényè-la, dòktè-la, polisyé-la, pwofésè-la, mèt-lékòl la, boulanjè-la, kwafè-la/kwafèz-la, koutiryé/koutiryèz, chofè a…, chantè/chantèz-la,* etc.

A1+ *kawlè-la, plonbyé-la, agrikiltè-la, aktè/aktris, kiltivatè/kiltivatris-la, machann-pwason la, makèdpawòl/makè-d-pawòl,* etc.

– **Certains animaux**

A1 *Chyen-la, chat-la, sourit-la, kochon-la, poul-la, kòk-la, boukèt-la, rakoun-la, foufou-la, mabouya-la, milpat-la, bèf-la, zing-zing-la, papiyon-la,* etc.

A1+ (en fonction des documents abordés, animaux sauvages ou domestiques) : *pwason-la, vivanno-la, dorad-la, kribich-la, krab-la, kabrit-la, genbo-la, bètafé-la, miyèl-la,* etc.

– **La faune et la flore**

A1 *zaboka, zannanna, bannann, sapoti, karanbòl, koko, siriz,* etc.

A1+ *Ponm-sitè, ponm-kannèl, tamaren si, prin-kafé, zèb-a-pik, zèb, kouto, Kribich, sansi, tapé, rakoun, poul genm,* etc.

– **Les habitudes, le quotidien**

A1 *dòmi, lévé granbonnè, bennyé, didiko, ay lékòl, pennyé, lavé vésèl, nétwayé kaz, fè lison/lèson, jwé boul, désiné, jwé jé-vidéo,* etc.

A1+ *bwosé dan, lavé men, pwomné/ponmlé chyen, ba zannimo manjé/ nouri bèt,* etc.

– **L'habitat, la maison**

A1 *kaz-la, chanm-la, kuizin-la, salon-la, koulwa-la, saldèben-la, finèt-la, pòt-la, lotisman, sité, lakou,* etc.

A1+ *lèskalyé-la, twati-la, anba a kaz-la, galta-la, kabiné-la, joupa-la, kaz an bwa, kaz an masonn, kaz hotéba,* etc.

– **Le jeu et ses consignes**

A1 *Jouwè-la, sipòtè-la, awbit-la, siflèt-la, jé-lontan (sèvolan, pichin, mab, kristal, i ka i pa ka…) kan-la, toupi, kat, dé, gannyé, pèd, Woulo-bravo ! Voyé ! Kenbé ! Mi !,* etc.

A1+ *Byenjouwa/Byen jouwa ! Boudé ! Sé tou a-w ! Sispann, Kapo, koupé, soté-kòd,* etc.

– **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 *didiko, kaskout, gouté, déjiné, diné, an fen, an pa fen, an swèf, lèt, kafé, chokola, kako, vyann (bèf, kochon, poul…, pwason (chirijyen, bous, kòf,* etc.*), légim (kristofin, jiwomon, fouyapen,* etc.*), fwi (mango, zabriko, koko,* etc.*),* etc.

A1+ comme A1 et autres termes dans la continuité, y compris en mots composés ou spécialités *trip é ti fig, bébélé, kolonmbo, kouboyon pwason, loti, pen-a-boul, pòlka, diksyonnè, sòwbé-koko, chodo é gato-fwété, donmbré, ké é pwa-wouj,* etc.

– **Les loisirs et les sports**

A1 *ispò, marèl, boul, bisiklèt, ténis, najé, jwé/ fè + non a ispò-la, chanté, dansé, trikoté, kwoché, pentiré, désiné, maché, gadé fim, liv, li,* etc.

A1+ lieux de loisirs *(Sinéma, téyat, pisin, bibliyotèk, médyatèk…),* activités *(fè jaden, kous a bèf, klèb foutbòl, lè an pé, twa fwa an simenn-la, toulélendi, li manga, banndésiné, woman, ay an léwòz, kouté kont, konnyé/jwé tanbou, dansé kadri,* etc.*),* etc.

– **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *Latousen (limíné, simityè, bouji, lésen, mò,* etc.*), Léwa/lépifani (galèt), Nwèl (janbon, chwòb, gwozèy, pwadibwa, kado, zétrèn, bouden), kannaval, pak (krab, kalalou, matété), Pannkòt,* etc.

A1+ *prèmyé dimanch a mas, dimanch gra, mardi gra, Mèwkrèdi-désann/lésann, jédi mi-karèm, pwadibwa, chanté-nwèl, gwoup a po, gwoup a kèsklè, gwoup a senté,* etc.

– **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *Mang-la, rivyè-la, lanmè-la, ma-la, létan-la, mòn-la, granfon, koulé, montangn, ravin, sodo, sous, lilèt, savann, bou, lakanpangn, lavil, sèksyon,* etc.

A1+ *Bòdlanmè, bannzil, Lakarayib, fenfon bwa, lizyè, zayann, kannal,* etc.

– **Les contes et légendes**

A1 *Antan lontan, té ni on tan, kont, léjann, dyab, ladyablès, chawmé, jwenn, kontré, lènmi, zanmi, kouyonné, volé, soukounyan, timtim bwasèk,* etc.

A1+ *asi tè a misyé Louwa, an péyi a misyé Louwa, pèd chimen, mayé fi a-y, bèt a man Ibè,* etc.

– **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *kontan, tris, kòlè, an pè, an enmé, anpenn,* etc.

A1+ *lakontantman, an rété +* verbe *(tèbè, sézi,* etc.*…), lenbé, gwokè,* etc.

– **Compter**

A1 jusqu'à 12 ainsi que les dizaines.

A1+ jusqu'à 100.

– **Exprimer l'heure**

A1 les **heures** entières, demi-heures et quarts d'heure.

A1+ comme A1.

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A1+.

Catégories grammaticales

- Nom (commun, propre) singulier et pluriel
- Déterminant (article défini/indéfini, numéral, démonstratif, possessif)
- Pronom personnel sujet
- Verbe ou copule
- Adjectif qualificatif
- Préposition simple : *a, an,* etc.
- Conjonction de coordination : *é, mé, oben,* etc.
- Onomatopée : *Popopo ! Pooooo ! Way ! Bim !*, etc.
- Phrase affirmative et négative simple
- (A1+) Déterminant interrogatif : *konmen, kilès,* etc.
- (A1+) Pronom personnel complément (COD/COI) : *I pran-y.*
- (A1+) Adverbe de lieu et de temps : *isidan, yè, dèmen,* etc.
- (A1+) Prépositions courantes : *aka, pou, douvan,* etc.
- (A1+) Conjonction de coordination élargie : *kidonk, davwa,* etc.

Le nom et le groupe nominal en créole

- Articles définis et indéfinis
  - Identifier l'article défini postposé au nom : *mòn-la, kaz-la*.
  - Formation du pluriel : utiliser *sé* + nom + *la* pour marquer le pluriel : *sé gason-la, sé kaz-la.*

- Articles indéfinis
  - Identifier l'article indéfini au singulier « *on* » et le marquage Ø du pluriel : *on liv, Ø liv*.
- Reconnaitre le nom ou groupe nominal sujet
  - Identifier le GN comme sujet dans une phrase : *Pyè ka vini. / Timoun ka kouri.*
- Position de l'adjectif épithète
  - Repérer la place postposée ou antéposée de l'adjectif : *on gwo chyen, on bèl kaz, fi ho la, tigason anmèwdan la.*
  - Disparition du tiret dans le cas : N/GN + adjectif qualificatif + *la : Liv déchiré la.*
- Comparatif de supériorité *pli* + adjectif + *ki* : *Pyè pli fò ki Jan.*
- Comparatif d'infériorité *mwen* + adjectif + *ki* : *Piman zozyo la mwen fò ki piman wouj la*.
- (A1+) Enrichissement du groupe nominal au moyen de l'adjectif possessif
  - Utiliser les possessifs pour enrichir le GN : *kayé an-mwen/an mwen, plant an nou/ an-nou*
- (A1+) Formation des noms féminins
  - Repérer quelques mots formés avec les suffixes féminins : *boug/bougrès, kwafè/kwafèz.*
- (A1+) Noms de pays et agglutination
  - Utiliser le marquage Ø devant les noms de pays ou l'agglutination *La + nom du pays* : *Gwadloup/Lagwadloup, Frans/Lafrans.*
- (A1+) Adjectif démonstratif singulier
  - Associer un nom avec adjectif démonstratif postposé – *lasa* : *Simenn-lasa, tibwen-lasa.*
- (A1+) Comparatif d'égalité
  - *Otan* + adjectif + *ki* : *Ou otan wé ki Lapen.*
  - *Menm* + nom + *ki* : *Pyè menm grandè ki dènyé piti frè a-y.*

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

- Le présent de l'indicatif
  - Connaitre le présent de l'indicatif :
    - Avec le marqueur temporel *ka : An ka manjé. / Zòt ka dòmi.*
    - Des verbes d'état comme *enmé, hay, ni, vlé, pé.*
    - Sans le marqueur *ka* pour des états ou sentiments : *An hay mabouya. / Nou kontan.*
  - Utiliser le présentatif *sé* en début de phrase : *Sé pwofésè an mwen. / Sé li.*
  - Utiliser la copule *sé* (verbe être conjugué) : *An sé Katrin. / Non an mwen sé Katrin. / Nou sé frè.*
  - (A1+) Connaitre des verbes n'admettant pas *ka* : *pisimyé, sav, konnèt,* etc.
  - (A1+) Former des phrases complexes avec des conjonctions : *Mwen ka manjé mé ou ka dòmi.*
- Le futur
  - Identifier le futur avec le marqueur *ké* dans des phrases simples : *Mwen ké manjé. / Ou ké vini.*
  - (A1+) Exprimer des intentions ou projets : *Nou ké wè fim-la. / Mwen ké aprann lèson-la.*
- Les temps du passé
  - Reconnaitre quelques formes simples du passé : verbe seul sans marqueur temporel : *An aprann lèson-la. / I fè vésèl-la.*
  - (A1+) Utiliser des phrases courtes : *Nou té ka travay yè. / Mwen fini travay-la avan yo.*
- L'impératif présent
  - Connaitre quelques formes courantes, souvent à partir des consignes en classe : *Sizé. / Pa palé. / Kouté. / Ranjé sé chèz-la.*
  - Inclure des interdictions et défenses simples : *Pa fè sa !*
  - (A1+) Construire des consignes complexes : *Maké sa ou ka fè é ranjé sé liv-la.*
  - (A1+) Intégrer plusieurs verbes dans des phrases impératives : *Pliyé lenj-la é fè vésèl-la !*

La phrase créole et son organisation

- Types et formes de phrases : simple, déclarative, négative, interrogative fermée et impérative simple.
- Structure de base de la phrase : sujet + verbe : *Manman pati. / Timoun ka jwé.*
- Présentatif *mi* + nom/GN/pronom (phrase nominale) : *Mi Jak ! / Mi bato-la ! / Mi nou !*
- Absence d'article défini devant les jours de la semaine et certains noms de lieu : *Jédi nou ké alé lékòl. / Maksèt pati Pari.*
- Questions fermées et affirmations simples : *Ès ou kay/k'ay lékòl ?*
- Ordre des mots dans les énoncés affirmatifs et négatifs simples : *An ka désiné. / Mwen pa sav.*
- Hormis le cas de l'élision qui admet uniquement l'apostrophe (‘), en créole guadeloupéen, on privilégie soit l'apostrophe, soit le tiret (-) pour marquer les relations syntaxiques, notamment dans les cas suivants : verbe + COD, préposition + déterminant possessif
- (A1+) Consolider le repérage des différents composants de la phrase
- (A1+) S + V + complément de phrase essentiel : *An achté on kaz (COD). / Lina ka palé ba Pyè (COI).*
- (A1+) Utilisation de la négation avec *pa, pòkò/pò'ò* : *Mwen pòkò/pò'ò manjé.*
- (A1+) Construction d'énoncés négatifs à partir de l'expression idiomatique *a pa* : *A pa Roro ? / A pa jé ! / A pa vré.*
- (A1+) Phrase impérative : *Péyi-la bèl ! / Mi bon péyi !*

- (A1+) Phrase exclamative : *Popopo ! Ou monté Lasoufriyé !*
- (A1+) Phrases interrogatives ouvertes introduites par des pronoms interrogatifs : *kimoun, kisa, kikoté,* etc. : *Kimoun ka palé ?*
- (A1+) Coordination basique avec *épi* et *mé* : *Manman ka pasé tondèz é papa ka ranmasé zèb.*
- (A1+) Premières structures avec des compléments circonstanciels de temps et de lieu : *Mwen ké vini dèmen.*

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
cinquième	A1+	A2

En classe de 5e, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou une langue vivante étrangère et une langue régionale. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle.

Le niveau A1 est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; c'est celui qui est attendu en fin de 5e pour les élèves qui reçoivent un enseignement de créole LVB ou facultatif.

Le niveau A2 du CECRL correspond à un niveau d'utilisateur élémentaire. Il est attendu des élèves qui ont commencé l'apprentissage du créole à l'école primaire. C'est à ce stade que figurent la plupart des descripteurs des compétences relatifs aux interactions sociales. Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Parler de soi, c'est dire qui l'on est, apprendre à se représenter en recourant à des mots ou à des images. Cela implique également de développer une meilleure connaissance de soi : avoir la perception et la compréhension de ses caractéristiques personnelles (codes vestimentaires, gouts affichés, style…), autant d'éléments qui participent à la construction de l'identité personnelle et de la personnalité de chaque individu.

En tant qu'être social, le « Je » existe toujours dans sa relation à autrui, avec qui il interagit, se compare, s'identifie ou s'oppose. Il est nécessaire d'apprendre non seulement à exprimer ses différences, mais aussi à reconnaitre et respecter celles des autres : qu'elles soient liées à la couleur de peau, à une situation de handicap, à une appartenance culturelle ou communautaire, etc.

De manière singulière, l'enfant créole évolue dans une société riche en diversité, composée de personnes aux origines variées. Cependant, malgré ces différences, il partage avec elles un patrimoine et une identité communes, qui favorisent un sentiment d'appartenance et de reconnaissance mutuelle.

Objets d'étude possibles

- Moi, je… : se définir en tant qu'individu
- Portraits de familles
- Les animaux, nos amis, nos ennemis
- Portraits de femmes, portraits d'hommes

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

La maison est bien plus qu'un simple bâti : c'est un véritable lieu de vie où se tissent les liens familiaux. La gestion et l'entretien des espaces intérieurs et extérieurs sont souvent partagés entre les membres de la famille, renforçant ainsi la dynamique collective. Selon que l'on réside en ville, à la campagne ou dans une zone intermédiaire, des habitudes simples et répétitives rythment le quotidien. Ce quotidien est marqué par les caprices du temps, les variations des saisons, les bruits du quartier et le respect des fêtes et traditions populaires, qui lui confèrent son caractère unique.

Objets d'étude possibles

- Temps et saisons
- Fêtes, traditions et moments populaires
- À la maison

Axe 3. École et loisirs

L'école et le travail scolaire, à la fois obligatoires et porteurs d'enjeux décisifs pour l'avenir social et professionnel, coexistent avec d'autres activités choisies, pratiquées dans le cadre des loisirs. Quelle articulation entre école et loisirs ? Quel équilibre peut-on trouver entre ces deux univers, et quelles contraintes spécifiques émergent dans le contexte d'un territoire insulaire ?

Objets d'étude possibles

- Le temps de l'école
- Souvenirs et anecdotes d'école
- Le temps libre

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

La Guadeloupe est un archipel français, situé dans l'espace caribéen, à proximité des Amériques. Parfois surnommée le « sixième continent », cette appellation met en lumière la diversité exceptionnelle de sa population. Sa géographie, sa nature, son bilinguisme et son multiculturalisme ont façonné un réel d'une richesse fascinante, où les frontières avec l'imaginaire restent parfois ténues, inspirant tant les natifs que les voyageurs.

Objets d'étude possibles

- La mer entre réalité et imaginaire
- Réécriture créole
- Le monstre, aux limites de l'humain

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Au commencement des espaces créolophones, il y avait deux mondes : l'Afrique et l'Europe, dont la rencontre a donné naissance à une langue nouvelle, le créole. Cette langue désigne un ensemble d'idiomes mixtes, façonnés par le mélange de plusieurs langues, dans un contexte où leurs locuteurs, vivant dans le même espace, ont été contraints de « faire société ». Les langues créoles, à la fois fascinantes et intrigantes, suscitent des sentiments contrastés, souvent teintés d'admiration et de perplexité.

Objets d'étude possibles

- Le créole en Guadeloupe et dans le monde
- Les créolistes
- Le créole dans la vie quotidienne

Axe 6. Présence du créole dans le monde

La France compte une vingtaine de langues régionales dans l'Hexagone et une cinquantaine dans les territoires d'Outre-mer. Parmi elles, le créole est la langue régionale la plus parlée, avec plus de 1,6 million de locuteurs. Cependant, il est essentiel de parler des « créoles » au pluriel, car il en existe une grande diversité à travers le monde. Langues de contact, les créoles se distinguent par des bases lexicales variées. Pour comprendre pleinement la nature des langues créoles, il est crucial de prendre en compte leur singularité sur les plans lexical, syntaxique, prosodique et phonétique.

Objets d'étude possibles

- Comptines et chants dans les différents créoles du monde
- Contes, mythes et légendes des autres aires créolophones françaises
- Musiques modernes et contemporaines et rayonnement des créoles dans le monde

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, les élèves s'exercent à la compréhension des phénomènes culturels inscrits au programme, et s'engagent vers une compréhension plus exigeante et fine des phénomènes linguistiques utilisés.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais très simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :

- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** (les stratégies A1+ restent valables pour A2) – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, **les mots transparents** ou **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

La langue créole étant présente dans la vie sociale des élèves, on veille essentiellement à développer leur conscience de la langue orale et de son fonctionnement. La relation à l'écriture en créole s'appuie sur des exercices simples de formulation. Le recours à la graphie créole est progressif.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Konpè Lapen toupiti. I wé. I ka kouyonné toutmoun. I ka rété adan on kaz. I pa ni madanm. I pa ni timoun.* – **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Tinon an-mwen sé Klara. An Gwadloupéyen. An sé moun Bastè. An sé Noam. An ni douz lanné. An ka rété lakou Zamia. An ni dé sè é on frè. Koton sé ti chat an-mwen.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Abolo fè on bwèt-a-krab. I pran chimen a mang-la. I ka vwè zatrap toupatou. Pa ni plas ankò. Alòs, i déviré akaz a-y* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Manno sizé douvan biwo a pwofésè-la. I ka maké asi kayé a-y. Règ a-y tonbé dèyè chèz-la. Manno ranmasé-y. I métè règ-la adan twous a-y* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Jòdla, nou lendi 2 désanm 2024. / Dèmen, sé fèt an-mwen. / Yè, an té aka dantis.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Tonton enmé bèl lenj. / Mari pa enmé gwo chyen /An ray/hay mabouya. / I enmé sè a-y onlo. / An pa enmé ji-kann. / Vwazen enmé fim-lasa toubòlman. / An enmé bébélé a granmanman ! / Sa pa bon ! /* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *é/avè/évè/épi* • illustrer : *kon/kontèl* • exprimer une opposition : *mé/men* • exprimer la cause par juxtaposition : *erik pa la, i malad.* • exprimer la conséquence : *alò/alòs* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Jak vlé vin akaz dèmen. /Manman ké ay an lékòl-la aprémidi-la.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Konpè Lapen ka viv évè madanm a-y é sis timoun a-y. Yo ka rété adan on garenn, an granbwa. Chak sanmdi, i k'ay lapèch avè Konpè Zanba. Dènyé fwa, yo pran ven chat é dis pwason liyon.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Byenbonjou, tinon an-mwen sé Klara. An ni douz lanné. An sé moun Gwadloup, an ka rété Badibou, Bastè. An ni dé sè, on frè, é nou ka viv ansanm épi manman é papa an-nou. Koton, sé ti chat an-mwen, i enmé dòmi an solèy. An enmé manjé mango, é an enmé désiné é koud. An ka aprann dansé kadri.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *Abolo fè on gwo bwèt-a-krab é i pran chimen a mang-la. Dé koté a chimen-la, i ka vwè zatrap toupatou. Pa ni plas pou bwèt a krab a-y. I pa té pé fè ayen, alòs i déviré a kaz a-y é i ranjé bwèt-la an dépo-la. Abolo té faché davwa i té anvi trapé onlo krab.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *Chanm an mwen pli bèl pasé chanm a ti sè an mwen. An pentiré sé masonn-la an jòn. Biwo an mwen douvan finèt-la. Kabann an mwen adwat a lanmwa-la. An mèt on bèl tapi atè-la é on gwo lanp adan lankongni-la.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels. *Avantyè-swa, nou désann Bastè. Yè, nou monté Granntè a dézè-d-laprémidi. Jòdla nou Marigalant. Dèmen, opipirit-chantan, nou ké ay Lésent. Simenn pwochen, nou ké Dézirad é pétèt apré, nou ké ay Senmawten.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Yo enmé mango-fil mé yo pisimyé mango jili. / Pli bon zanmi an mwen sé Nayèl. I lontan pli vyé men nou ka fè toutbiten ansanm. / Mwen enmé alé laplaj annisòf lè i ni fèt.* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Kouzin an mwen pli jenn pasé mwen. An enmé jwé èvè-y. I janti é donan. I ka rann sèvis. Mé délè, nou ka babyé pas i chachtren.*

essentiels de l'hypothèse. *Pétèt, Maripyè ka dòmi./ An ka kwè papa la.*	– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. *Dilàn é Kennji sé dé bon kanmarad. Touléjou, yo ansanm. On jou, yo ay an mang-la pou trapé krab. Mé avan, fo yo té fè on bwèt-a-krab. Alòs, yo ay mandé Pè Alfons kijan pou fè. Lè yo fini fè bwèt-a-krab-la, yo pati an mang-la.* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *An ni on lanvi chodo. / Lanné-lasa, nou vlé aprann dansé gwoka. / Nou ka èspéré nou ké pé ay Dominik pou vakans.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *An kwè si lapli tonbé ankò, sé tomat-la ké néyé. / Si i té ni plis mango, mwen té ké manjé plis. / Dapré mwen, farmasi-la fèmé. / Si an vlé, an pé.*

Interaction orale et écrite, médiation

La compétence de médiation, essentielle dans l'enseignement du créole, est régulièrement travaillée à travers des activités adaptées aux différents niveaux. Pour le niveau A1, les élèves s'exercent à expliquer le sens d'un mot, traduire une phrase basique ou clarifier un message court. Au niveau A2, ils réalisent des tâches plus complexes, telles que reformuler une idée, comparer des expressions créoles et françaises, ou transmettre des informations culturelles en contexte.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.
Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.
Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.
Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter (est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation).
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées.	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** à l'aide des pronoms interrogatifs.

Kitan ou ka pati ? Akilè ou rivé ? Ola sal-la yé ? Kibiten ou fè ? Ka nou aprann/fè yè ? Kilè i yé ? Es ni lékòl dèmen ? Poukibiten ou pa té la ? – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou **répétées** ou y réagir : *Wouvé kayé a-zòt ! Etenn limyè-la ! Ranjé sé chèz-la ! Pa ralé tab-la ! Pa dòmi si tab-la ! Ay fè vésèl-la ! Fè kouch a-w !* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Ki nouvèl a-w ?/ E kò-la ?/Ès ou ka kenbé ?* *An byen, mèsi./ Kò-la pa bon./ An la./An las.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Ès an pé ay an CDI-la, souplé ? / Ou pé ay pran on diksyonnè. / Pa lévé san mandé. / Pa sèvi avè téléfòn a-w an lèkòl-la.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Okédakò. / Pa ni pwoblèm/An pa dakò.* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** (Pas de formule spécifique) – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *An pa ka konprann, ès ou pé répété ? / An pa konprann…* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Byenbonjou / A on dòt solèy/ A dèmen/ Padon* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atann tibwen / Pangad/ Arété sa* – Utiliser des verbes de **perception.** *Kouté/ Gadé/ An pa ka tann ayen/ Ès ou vwè…?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *La, asi paj kenz la ! La ! / La, asi panno-la, asi tablo-la, asi zafich-la* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *An fwèt/ Ka fè cho menm/ An ni mal + pyé/janm/tèt…/ An fen/ An swèf* *I vlé on koudmen/pal / I pa ka konprann* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsè-la ka fèt + non a koté-la + a névè-d-swa. Sa ka diré dézè-d-tan. Jenn pa ka péyé.*	*Akonmen zòt ka viv an kaz-la ? Kikoté ou ka rété ? Akilè nou ka jwenn ? Ankijan ou rivé isidan ? Otila manman a-w alé ? Kilès wòb ou ka mèt jòd-la ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Pa kouri an sal-la. / Ou pé arèsté fè dézòd an tèt an-mwen pou an fin travay-la. / Ès ou pé pòté sa ban mwen ? / Wi, an ké la a sizè.* – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. *An ka défann-vou maké anlè biwo-la. / Ès mwen pé alé obò rivyè-la ? / Ou ka ban-nou pèwmisyon mayé ?* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Awa / An-an / Anhan / Enhen / An (pa) dakò. / Èwè / Wè* – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire**). *Kivédi ? / Kijan ou ka di ? / Ka… vlé di ? / An vlé di…* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Byenbonjou, kijan a-w ? / Ovwa, aplita. / Pasé on bon jouné. / On gran gran mèsi. / Èskizé-mwen. / An ka èskizé pou dézòd-la. / Souplé, padon.* – **Relancer** par des questions simples non développées. *Kimoun ? / Kitan ou ka vin ? / Ki pri a-y ? / Konmen éwo ? / Ka ou té ka di ? / A pa vré ? / Konmen tan ou ka fè sa ? / Ka ou vlé di ankò ? / Mwen enmé sa an ka tann, ka ou pé di ankò asi sa ?* – Utiliser toute la gamme des **verbes de perception**. *Tann / kouté / zyété / miziré / véyé/ mannyé / Rélé* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Anho / anba / adwèt / agòch / anlè / Adan prèmyé paragraf-la* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *An enmé ay an chanjmandè aka granmanman. / An malad a bèl loto. / I kòlè davwa i ni on vyé nòt. / Ayayay ! Mi bab, mi ! / An toujou kontan ay lékòl.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsè-la ké fèt an sal kominal Sentann, sanmdi a névè-d-swa. Pwogwam-la ka di ké ni mizik, dansé é téyat. Pri-la sé 10 éwo pou moun ka travay, é gratis pou timoun ant zéwo é 10 lanné.*

Outils linguistiques

Les outils linguistiques des niveaux A1 et A2 du programme de créole permettent aux élèves de consolider leurs bases tout en développant des compétences plus complexes, comme la distinction des sons spécifiques, l'utilisation d'intonations adaptées et l'enrichissement progressif du vocabulaire, favorisant ainsi une maitrise pratique et culturelle de la langue.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ Phonologie
La consolidation du niveau A1, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie et les divergences avec le français (absence de E muet, de X…)
Distinguer les phonèmes dont les phonèmes spécifiques voyelle + Y, Y + voyelle, W + voyelle
Distinguer les sons (graphie étymologique vs graphie GEREC-78) : KY/TCH - GY/DJ - GN/NY
Confusion sons [y] et [i]
Les variations phonologiques notamment selon la région (*dibout/doubout ; chival/chouval/chèval/chuval, finèt/founèt…)*
Les sonorités finales complexes (*en + n* comme dans *lapenn*/ *an + n* comme dans *ponn* / *an + n* dans *Kann*
A1+ Prosodie
Adopter une intonation ascendante ou descendante selon le type d'énoncé, sachant que le schéma descendant est utilisé pour les assertions, les injonctions (phrases déclaratives, impératives) et le schéma ascendant est utilisé pour les phrases interrogatives, exclamatives.
A2 Phonologie
Consolider le niveau A1, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie et les divergences avec le français (absence de E muet, de X…)
Distinguer les hiatus [i] (*manni*) et [y] (*papyé*)
Distinguer, reconnaitre et reproduire les sonorités finales complexes (*en + n* comme dans *lapenn* / *on + n* comme dans *ponn* / *an + n* dans *Kann*)
Distinguer les diphtongues *ou* (*kout*) et *wa* (*bwa*)
Prononcer des mots avec plus de fluidité
La nasalisation
Les consonnes en finale de mots (*sab*, *lafinèt*, *mas*, *trant*, *désann*)
La perte de la consonne initiale (l'aphérèse) et/ou de la dernière consonne (l'apocope) dans des verbes créoles dérivés de verbes français : *trapé* (attraper), *valé* (avaler), *tann* (entendre), *atann* (attendre), *vann* (vendre)
A2 Prosodie
Associer des émotions ou des intentions à des intonations spécifiques : *Mwen kontan !* ou *Ès ou ka vin ?*
Utiliser une intonation plus variée dans des phrases légèrement plus longues.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La famille et les relations sociales**

A1+ *bèlmè-la, bopè-la, dèmi frè la, dèmi sè la, tonton-la, tantant/tati/matant-la, kouzen-la, kouzin-la (et pluriel),* etc.

A2 *on pòtré, moun a-w, monfi, mafi, sendika an mwen, boug an mwen, bonmoun an mwen, on zig, on pen, on chèw, on boug, on gamin/on gamen, on kanmarad, on zanmi, on zòm, on boug/nòstròm/ monboug, nonm-mayé, on madanm-mayé, on fanm-dèwò, dènyé kras-a-boyo, tiboug/tibway, bòn-manman, bon-papa, granfrè, gransè, grantant, grangrèk, grannonm, moun-a-sou, moun-a-lajan, moun-a-wach,* etc.

- **Le caractère**

A1+ *lèd, pa lanmòd, janti, blagè, wòs, wé, séryé,* etc.

A2 *donab, bonkè, tèt-léjé, gyòk, moun a sèvèl, nofwap, véyatif, moun ka pòté mannèv, otiswen, rapya, fozoro, défigi, chachtren, aristokrat, moun a doukou, lèlè,* etc.

- **La maison et les lieux du quotidien**

A1+ *lèskalyé-la, twati-la, anba a kaz-la, galta-la, kabiné-la, joupa-la, kaz an bwa, kaz an masonn, kaz hotéba,* etc.

A2 *pòt-a-flè, founèt/finèt, lasal, kannari, kuiyè, zasyèt, kwi, pòt-a-dlo, foyédifé, biwo, lavé zayèt, sèpiyé, lolo, boutik, aka dòktè,* etc.

- **Le temps et les saisons**

A1+ *cho, frèt, lapli, sèk, tan, sézon, livènaj, karèm, on siklòn, lalin, sawgas,* etc.

A2 *tranblanntè, boulvès, doukou, pòté fwi, fwitayé,* etc.

- **Les fêtes, les traditions et moment populaires**

A1+ *prèmyé dimanch a mas, dimanch gra, mawdi-gra, mèwkrèdi-désann, lésann, jédi mi-karèm, pwadibwa, chanté-nwèl, gwoup a po, gwoup a kèsklè, gwoup a senté,* etc.

A2 *nwèl-kakadò, grap-a-kongo, sanblanni, kous bisiklèt, vwal tradisyonnèl, léwòz, kous a bèf,* etc.

– **Les métiers**

A1+ *kawlè-la, plonbyé-la, agrikiltè-la, aktè/aktris, kiltivatè/kiltivatris-la, machann pwason la, makèdpawòl/makè-d-pawòl,* etc.

A2 *awtis, ispwòtif, misyé limè, man limè, fè politik, défann moun, avoka,* etc.

– **Le corps, l'hygiène**

A1+ *bra-la, zépòl-la, fal/lèstonmak, tété, janm-la, jounou-la,* etc.

A2 *kan a figi, gòj, pongné/pongnèt, dwèt, kan a fès, kokozyé, kwenn-a-tèt, do-a-pyé, plat-a-pyé, kal-a-zyé, badikou/dèyètèt, kabèch, bòl-a-jounou, anbabwa, do-a-men, kan-a-men, kolòn zotobral, rèldo, zòtobrèl, konkonm a né, mòn a né, zèl a né, pwèl a zyé,* etc.

– **L'école**

A1+ *on klas, on liv, on kayé, on sak-lékòl, on lakré, on tablo, lèkti, kréyon, kazyé, kalkil, lakantin, koulwa-la, sivéyan,* etc.

A2 *bik a liv la, bik a CPE la, bik a prensipal la, on pij, kaskòd lékòl, lékòl péyé, pouwswivasyon, tèwbolizé,* etc.

– **Les loisirs**

A1+ *sinéma, téyat, pisin, bibliyotèk, médyatèk, klèb foutbòl, li manga, banndésiné, woman, kouté mizik,* etc.

A2 *pronmlé, bennyé an rivyè, kyouyi fwi, ay lapèch, ay an léwòz, kouté kont, konnyé/jwé tanbou, dansé kadri, twa fwa an simenn-la, toulélendi,* etc.

– **Les animaux domestiques/familiers et quelques animaux sauvages**

A1+ *on bèt, pwason-la, vivanno-la, dorad-la, kribich-la, krab-la, kabrit-la, genbo-la, bètafé-la, miyèl-la, manglous-la, on mabouya, on tòti, on souritchòd, on kanna, on sèwpan, on gounouy, on mòlòkòy, on kong, on zòfi, on réken, on kabrit,* etc.

A2 *makou-chat, on radenn, on bèt/on zannimo sovaj,* etc.

– **La chanson, les comptines, les contes et légendes**

A1+ *comme A1 et autres termes tels que asi tè a misyé Louwa, an péyi a misyé Louwa, pèd chimen, mayé fi a-y, bèt a man Ibè,* etc.

A2 *chanté, kadansé, kadans, tiré kont, bay lavwa, lokans,* etc.

Grammaire A1+ / A2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2.

Le verbe

- L'expression du futur immédiat : particule *kay/k'ay* + verbe : *Nou kay travay si istwa a on gran makè-d-pawòl.*
- L'expression du futur simple : marqueur de temps : *ké* : *Nou ké désann Marigalant simenn pwochenn.*
- L'expression du temps passé : marqueur de temps : *té* + verbe : *I té kontan*
- (A2) L'expression de l'imparfait ou du passé continu : *té* + *ka* : *Zòt té ka chanté lè an rivé.*
- (A2) Les auxiliaires modaux : *dwèt, fo : Fo an pati avan katrè/ Ou dwèt aprann lison a-w.*

L'impératif

- Base verbale seule : *Ranmasé sé papyé-la !*
- (A2) Forme impérative exprimant l'injonction *Annou* + verbe : *Annou pati ! Annou kouri !*

Le groupe nominal

- Nom + adjectif démonstratif *lasa* postposé : S*imenn-lasa, sé timoun-lasa*
- (A2) Nom + tiret + pronom personnel complément : *-mwen, -an, -vou…*
- (A2) Pronom indéfini dérivé de *moun* + nom : *On moun, ponmoun, chakmoun, kyèk moun, nenpòt-kilès/nenpòt-kimoun, déotwa/dotwa/détwa, désèrten moun*
- Utiliser les pronoms démonstratifs : s*ila, sala, tala, séla*
- Utiliser les pronoms possessifs : *tan mwen, ta-w,*
- (A2) Utiliser les pronoms personnels compléments : *an ka ba-w li*
- Utiliser les pronoms dans les tournures présentatives : *Sé mwen ki di sa. / Sé vou ka manti.*
- Reconnaitre quelques pronoms interrogatifs : *Konmen, kitan, kisa/kibiten - kijan, o/ola / kikoté / pa si kikoté, kitan / alè / akilè, konmen/ akonmen,* (A2) *akonmen, kilès, kimannyè*
- (A2) Repérer la formation des mots composés : *anbabwa, rèldo, kalazyé, plat-a-men, zèl-a-né, do-a-men*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Exprimer l'affirmation : *Wi, wè, sésa, sésa menm,* (A2) *enhen, onhon, swat, ou pé di sa, ou pé di-y, kon nou di, apré Bondyé, sé sa ou di la, ou pé répété sa*
- Exprimer la négation : *Non, énon, awa, en-en,* (A2) *a pala, ou pa adan sa, asé di, défann sa fèt, a pa sa ou ké vwè, penga, janmé*
- Exprimer le doute : *Pétèt, ou sèten,* (A2) *ayen pa sèten*

- Utiliser quelques marqueurs temporels (groupes nominaux prépositionnels) (*an mwa désanm, an karèm…*) ou (A2) groupes nominaux (*touléjou, toulélanné, chak simenn)*
- (A2) Utiliser les verbes de déplacement suivi d'un nom de lieu ou d'un groupe nominal prépositionnel de lieu : *Ay sinéma/ rantré akaz/ désann Lapwent/ pati Matinik/ déviré Gwadloup/ wouvin lékòl/ monté-désann an loto/ sòti Marigalant*
- Utiliser les adverbes de lieu (*isi, isidan, la,anbala, lòtbò, dèyè, douvan, owa, akoté, andidan, andéwò, anba, anho, toutkoté, toupré…*, (A2) *anpyé, antèt…*)
- Exprimer la préférence **:** *piplis, pasé (An enmé bannann pasé ziyanm/ An enmé piplis bannann*)
- Utiliser quelques marqueurs temporels : *pawfwa, toujou, toutan,* (A2) *souvantfwa*

La phase et son organisation

- L'expression de la possession : *tini*, *tin*, *ni* **:** *Nou ni dé kanna. / Tini plen zélèv an lakou-la. / Pa ni pwoblèm.*
- La négation avec *pa* ou (A2) *pé* + prédicat : *Tifi-lasa pa ka palé. /* (A2) *I pé ké vini oswè-la*.
- Utiliser le comparatif d'égalité : S + prédicat/copule *menm* + nom + *ki* + nom ou GN ou pronom : *Alen menm laj ki Rudi/ gason-la/li*
- Utiliser le comparatif de supériorité : S + prédicat *pli/mwen* + adjectif + *ki* + Nom ou GN ou pronom : *Alen pli gran/mwen gran ki Rudi/gason-la/li*
- Utiliser des connecteurs : *mé*, *alòs*, *ankò*, (A2) *piplis*, *anplisdisa*
- Utiliser les connecteurs logiques pour exprimer :
  - l'opposition : *mé*
  - le but : *pou*
  - la cause : pas, *davwa, padavwa*
  - la conséquence : *kifè, kidonk*
- Utiliser des articulateurs chronologiques : *apré, an prèmyé tan,* (A2) *dabòpouyonn, anfinaldikont…*
- Utiliser le modalisateur *pétèt* pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé.

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
quatrième	A1+	A2+

En classe de 4e, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle.

Le niveau A1+ permet à l'apprenant de participer à des interactions simples dans des situations quotidiennes. Il est capable de se présenter, de donner des informations élémentaires sur lui-même (nom, âge, lieu d'habitation, nationalité) et sur son entourage (famille, amis, objets qu'il possède).

Le niveau A2+ marque une progression vers une plus grande autonomie dans les interactions courantes**.** L'apprenant peut tenir une conversation courte**,** réagir spontanément aux propos de son interlocuteur, et échanger sur des sujets familiers tels que la famille, les loisirs, les sorties, le travail ou l'école. Ce niveau permet également de gérer des situations courantes comme demander son chemin, commander un repas, faire des achats, réserver un billet ou utiliser les transports en commun**.** L'apprenant sait poser des questions plus précises**,** exprimer son opinion de manière simple**,** et réagir aux propositions (accepter, refuser, négocier une alternative)**.** Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Le sport est souvent un miroir de l'évolution de la société et de ses mœurs. En Guadeloupe, la pratique sportive a longtemps été considérée comme un espace privilégié d'émancipation ou de dépassement de soi. Certains sports, tels que le cyclisme ou

le football, bénéficient d'une popularité constante. D'autres, à l'instar de la natation et des sports nautiques en général, attirent un public de plus en plus large.

La Guadeloupe est une véritable terre de champions, hommes ou femmes, en situation de handicap ou pas, dont le talent, les histoires personnelles, les valeurs, les victoires et les défaites font du sport une véritable école de la vie. En outre, il existe aux Antilles des pratiques singulières qui mêlent harmonieusement sport, culture et tradition. Ces pratiques sont traversées par le même champ lexical et les mêmes codes que les activités sportives ordinaires, tout en étant extrêmement différentes.

Objets d'étude possibles

- Le sport, une école de la vie
- La Guadeloupe, une terre de champions ?
- Sport et culture : évènements sportifs, évènements culturels

Axe 2. Voyages et exploration

L'archipel guadeloupéen accueille chaque année une multitude de touristes, qu'ils soient autochtones ou non, venus explorer les richesses et les particularités des iles du nord, du sud et de l'est de l'« ile papillon ». Les dépendances, rattachées au département de la Guadeloupe s'étendent sur 1 705 km^2 de terres émergées.

Si toutes ces iles partagent une histoire et une culture communes avec la Grande-Terre et la Basse-Terre, elles se distinguent néanmoins par leurs spécificités linguistiques et patrimoniales, offrant souvent à entendre des variations locales de l'histoire régionale.

Objets d'étude possibles

- Zoom sur la Désirade
- Cap vers Marie-Galante
- Un archipel dans l'archipel : Les Saintes
- Embarquement immédiat pour les iles du nord

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Parmi les 32 communes que compte la Guadeloupe, rares sont celles où les habitants exercent exclusivement des activités non agricoles et qui pourraient être considérées comme de véritables villes. Cependant, avec le temps, la frontière entre ville et campagne s'estompe progressivement, et il devient de plus en plus fréquent de voir les habitudes sociales urbaines s'ancrer en zone rurale.

Objets d'étude possibles

- Basse-Terre et Pointe-à-Pitre, villes d'art et d'histoire
- Raconte-moi ton quartier
- Se déplacer en Guadeloupe, hier et aujourd'hui

Axe 4. Inventer, innover, créer

La Guadeloupe, avec sa richesse culturelle, sa végétation luxuriante et son histoire, constitue un terreau fertile pour l'imagination et la créativité. Cet axe permet non seulement d'explorer de nouvelles formes narratives, mais aussi d'intégrer des éléments locaux dans des récits qui peuvent à la fois captiver et interroger.

Objets d'étude possibles

- Le cinéma d'expression créole
- La rumeur
- La Guadeloupe entre fiction et science-fiction

Axe 5. Langages et messages artistiques

En Guadeloupe, le langage artistique, à travers ses nuances de couleurs, de formes et de sons, devient un puissant vecteur de transmission des messages et des émotions. Qu'elle soit personnelle ou collective, cette expression dépasse les mots**,** révélant une vision unique du monde**,** située au carrefour de la tradition et de la modernité, de la créolité et de la mondialisation.

Objets d'étude possibles

- De l'art de s'habiller et de se coiffer
- Jeux, chants et danses dans les veillées
- Cultures et musiques urbaines d'expression créole

Axe 6. Les langues régionales enseignées

L'enseignement des langues régionales de France concerne le basque, le breton, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan-langue d'oc, les langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, le francoprovençal, le flamand occidental, le picard, le tahitien, les langues mélanésiennes (drehu, nengone, paicî, ajië), ainsi que le wallisien, le futunien, le kibushi et le shimaoré.

À travers cet enseignement, les élèves découvrent la diversité linguistique de la France, établissent des liens entre ces langues et entrent en contact avec d'autres apprenants engagés dans l'étude des langues régionales.

Objets d'étude possibles

- Les langues régionales de l'hexagone
- Les langues régionales d'Outre-Mer en dehors des créoles
- Transmission et préservation des langues régionales

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 4e, les documents étudiés en réception se font un peu plus longs, et éventuellement plus complexes. Ils peuvent par exemple comporter une chronologie non linéaire, ou des éléments implicites en lien avec des présupposés, culturels ou relevant de l'expérience commune, faciles à décrypter au vu de l'objet d'étude abordé en classe. Pour guider les élèves dans leur compréhension de ces supports, les stratégies de bas niveau restent pertinentes, mais on élargit petit à petit la palette dont ils disposent, en les amenant par exemple à identifier, en fonction des types de documents proposés, les éléments fréquemment porteurs de sens : sous-titres, slogans, phrases d'accroche, refrain dans une chanson, verbes exprimant l'opinion, temps des verbes, etc. À l'image des documents, les projets d'écoute et de lecture se diversifient. Il peut ainsi être demandé aux élèves de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, BD, saynète ;
- faire une galerie de personnages ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- réaliser une chronologie ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture

	– Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de 4e, les activités de production permettent de développer la capacité des élèves à utiliser la langue créole de manière fluide, précise et appropriée, en fonction de différents contextes de communication.

En classe de 4e, l'importance de l'expression personnelle mobilisée se renforce. Elle participe notamment à développer la confiance dans la prise de confiance.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et/ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Konpè Lapen toupiti men i wé menm. I ka kouyonné toutmoun, misyé Louwa pri plizyè fwa. Lapen ka rété adan on ti kaz, toupré lanmè-la. I pa ni madanm. I pa ni timoun.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Konpè Lapen ka viv évè madanm a-y é sis timoun a-y. Yo ka rété adan on garenn, an granbwa. I ni onlo zanmi, mé Konpè Zanba sé pli gran zanmi a-y. Chak sanmdi, i k'ay*

- **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite.

  Tinon an-mwen sé Klara, an sé on jennfi Gwadloup. An sé moun Bastè, moun Badibou. / An sé Noam. An ni douz lanné si tèt an-mwen. An ka rété adan on kaz hotéba lakou Zamya. An ni dé sè é on frè, nou toujou ansanm. Koton sé ti chat an-mwen, i tèlman anmèwdan.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  On jou, Abolo fè on bèl bwèt-a-krab. I pran chimen a mang-la granbonnèmaten. I té katrè-d-maten. I ka vwè zatrap toupatou. Pa ni plas ankò. I pé pa tann bwèt a-y. Alòs, i déviré akaz a-y.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

  Manno sizé douvan biwo a pwofésè-la. I ka maké asi kayé a-y é i ka désiné asi tab-la. Règ a-y tonbé dèyè chèz-la. Manno ranmasé-y é i pichonné janm a Jòj. I métè règ-la adan twous a-y, adan sak a-y.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents.

  Toulésanmdi, an ka jwé boul avè Yanis é Pòl. / Chak maten, an ka ponmlé chyen-la. / Chak lendi-Pak, nou ka kanpé asi plaj Bwajolan.
- exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle et informelle

  An lévé a senkè-d-maten. An rivé Bastè a névè mwennka. / A midi é dèmi, nou kay/k'ay lakantin.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences**

  I enmé gran sè a-y onlo é ti sè a-y jalou délè. / An pa enmé ji-kann menm menm menm. / Vwazen enmé fim-lasa toubòlman. / An tèlman enmé bébélé a granmanman ! / Sa pa bon menm ! / Lanti-la pa asé salé. / Pantalon-la two kout.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
  - ajouter un élément : *aprésa/ pou bout/ an bout*
  - illustrer : *kon/kontèl*
  - exprimer une opposition : *mé/men*
  - exprimer la cause : *davwa/padavwa*
  - exprimer la conséquence : *alò/alòs*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *An anvi manjé on sòwbé koko. / Ès an pé téléfonné, souplé ? / Manman ké ay an lékòl-la aprémidi-la é aprésa nou ké ay fè konmisyon.*
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes :

  Si sé timoun-la ka vin, an ké kontan. / An ké kontan si lapli tonbé.

lapèch avè Zanba. Avan yo pwan lanmè, yo ka paré nas é lak a yo. Dènyé fwa, yo pran ven chat é dis pwason lyon.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

  Byenbonjou toutmoun ! Tinon an-mwen sé Klara. An ni douz lanné. An fèt Matinik mé an grandi Gwadloup. An ka rété Badibou, Bastè. An ni dé sè, on frè, é nou ka viv ansanm épi manman é papa an-nou. Nou ka arété adan on gran kaz hotéba. Koton, sé ti chat an-mwen, i enmé dòmi an solèy. Lè an akaz, an ka jwé avè Koton an jaden-la. An enmé manjé mango, é an enmé désiné é koud wòb. An ka aprann dansé kadri.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.

  Abolo fè on gwo bwèt-a-krab é i pran chimen a mang-la. Dé koté a chimen-la, i ka vwè zatrap toupatou. Pa ni plas pou bwèt-a-krab a-y. I pa té pé fè ayen, alòs i déviré a kaz a-y é i ranjé bwèt-la an dépo-la. Abolo té faché davwa i té anvi trapé onlo krab. I té ni lapenn i désisé ay dòmi.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue.

  Chanm an mwen pli bèl pasé chanm a ti sè an mwen. An pentiré sé masonn-la an jòn. Biwo an mwen douvan finèt-la. Kabann an mwen adwat a lanmwa-la. An mèt on bèl tapi atè-la é on gwo lanp adan lankongni-la. I ka kléré tout pyès-la é léswa i ka fè limyé jòn.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels.

  Avantyè swa, nou désann Bastè. Yè, nou monté Granntè a dézè-d-laprémidi. Jòdla nou Marigalant. Nou ké pran bato rètou a katrè. Dèmen, opipirit-chantan, nou ké ay Lésent. Simenn pwochen, nou ké Dézirad é pétèt apré, nou ké ay Senmawten.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

  Yo enmé mango-fil mé yo pisimyé mango jili. Mè, mwen, an ray mango-fil pas i ni twòp fil !
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

  Kouzin an mwen pli jenn pasé mwen. An enmé jwé èvè-y. Sé on moun toujou ka ri. I janti é donan. I ka rann sèvis. Lè an bizwen on pal, i toujou la. Mé délè, nou ka babyé pas i chachtren. An pa enmé sa, davwa an pa ni pasyans.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant une gamme plus étendue de **connecteurs logiques et chronologiques.**

  Dilàn é Kennji sé dé bon kanmarad. Touléjou, yo ansanm. Dèpi toupiti, yo toujou ansanm.
  On jou, yo désidé ay trapé krab. Kon yo pa té sav fè on bwèt-a-krab, alòs, yo ay mandé Pè Alfons. Pè Alfons té kontan kidonk i montré yo tout ti détay.
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.

  An ka èspéré an ké pé ay Dominik pou vakans a kannaval mé an savé osi two présé pa ka fè jou wouvé.
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

  An kwè si lapli tonbé ankò, sé tomat-la ké néyé men kon yo

	ka di : « Si a paté, légorin a bonbon. » / Si i té ni plis mango, mwen té ké manjé plis men toutmoun savé « si krapo té bon vyann, i pa té rété an dalo ».

Interaction orale et écrite, médiation

Une place de choix est accordée dans les apprentissages à la médiation, la majorité des élèves étant à la fois francophones et peu ou prou créolophones. L'enseignement du créole offre de multiples occasions d'utiliser et de valoriser cette compétence plurilingue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Kitan ou ka woupati ? / Akilè ou rivé ? / Ola sal-la yé ? / Kibiten ou fè ? / Ka nou aprann fè yè ? / Kilè i yé ? / Ès ni lékòl dèmen ? / Poukibiten ou pa té la ankò ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Wouvé kayé a-zòt ! Étenn limyè-la ! Ranjé sé chèz-la ! Pa ralé tab-la ! Pa dòmi si tab-la ! Ay fè vésèl-la ! Fè kouch a-w !* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.**	**Des actes langagiers** – **Poser** une large gamme de ***questions simples*** et quelques questions précises. *Akonmen zòt ka viv an kaz-la ? Kikoté ou ka rété ? Akilè nou ka jwenn ? Otila manman a-w alé ? Kilès wòb ou ka mèt jòd-la ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Pangad ! Mèt tèt a-w asi zépòl a-w ! Réaction : Dakò, an ké*

Ki nouvèl a-w ? / É kò-la ? / Ès ou ka kenbé ? *An byen, mèsi. / Kò-la pa bon. / An la. /An las.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Ès an pé ay an CDI-la, souplé ? / Ou pé ay pran on diksyonnè. / Pa lévé san mandé. / Pa sèvi avè téléfòn a-w an lèkòl-la.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord** *Okédakò. / Pa ni pwoblèm. / An pa dakò.* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** (Pas de formule spécifique) – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *An pa ka konprann, ès ou pé répété ? / Ès ou pé di sa an fransé oben an kréyòl ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Byenbonjou. / A on dòt solèy. / A dèmen/ An alé. / Atanto/* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atann tibwen. / Pangad.* – Utiliser des verbes de **perception.** *Kouté. / Gadé. / An pa ka tann ayen. / Ès ou vwè… ?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *La, asi paj kenz la ! La ! / Sak-la owa kouch-la.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *I biwzen lavé men a-y. / An vé dòmi. /I vlé on vè dlo.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsè-la ka fèt sal Tarer, Vandrèdi 12 avril, a névè-d-swa. Antré-la sé 15 éwo pou granmoun é 10 éwo pou timoun. Vini avè chèz a-w.*	*fè sa !* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *An ka défann vou maké anlè biwo-la. / Penga ou dérèspèkté papa-w. / Pa bòdé isidan./ Défann sa fèt ! / Pa janmé fè sa ankò ! / Wi, ou pé désiné.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *An pa dakò menm menm menm. / Anhan / Enhen / An (pa) adan. / An (pa) ni konbin. / Dévwè mwen. / Pa mélé mwen an zafè a-w. /Ou (pa) adan biten a moun-la. / Fè kon ou vlé. / Nou annaks.* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Ka yo ka kriyé « on grèna » ?/ Ka sa yé on « grèna » ? Réponse : On grèna sé on mobilèt. / Ki diférans ni ant « boula » é « makè » ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Tanprisouplé/Souplé/ Èskizé/Èskizé-mwen/An ka èskizé / An ka di-w mèsi/Mèsi /Adan on dòt solèy / Mésyézédam byenbonjou / Plézi a-w, sé plézi an mwen / Mèsi pou rété kouté a-w / Kenbé/Kenbé solid / Lonnè é rèspé* – **Relancer** par une large gamme de questions. *Ankijan ou kay/k'ay lékòl ? Apyé oben an loto ? / Ka ki on loto élèktrik ? / Kikoté nou pé manjé on touwman-damou ? / Konmen fwa ou ja pran bato pou ay Lésent ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Anmitan a tablo-la an ka vwè on sodlo. Dèyè, tini on montangn. Olwen, solèy-la ka kléré adan on syèl blé.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Tonton an-mwen ka mò pou ispwòtif-lasa. Pa ni kon-y. I fò toubònman. / An té sitèlman kontan lè an tann i gannyé kous-la.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *Oswè-la ké ni on léwòz Granfon. Tout Lagwadloup ké la. I ka komansé a uit-è-d-swa. Mèt-a-lafèt sé ké Lafanmi Geoffroy. Vini-w ! Nou ké anmizé-nou.*

Outils linguistiques

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1 + Phonologie
Distinguer les phonèmes dont les phonèmes spécifiques : voyelle + Y, Y + voyelle, W + voyelle.
Distinction entre certains sons proches : [p] *pat* et [b] *bat*
Distinguer des sons nasalisés comme (*ban*, *bon*, *ben*).
Distinguer et reproduire les voyelles orales (*da*, *mé*, etc.) et nasales (*vayan*, *zayann*, etc.).
Distinguer des consonnes en finale de mots (*sab*, *lafinèt*, *mas*, *trant*, *désann*, etc.).
Distinguer les sons (graphie étymologique vs graphie GEREC-78) : KY/TCH - GY/DJ - GN/NY.
Améliorer la prononciation des sons complexes.

A1+ Prosodie

Utiliser une intonation descendante pour des affirmations : « *Mwen ka travay*. » et une intonation montante : *Ou ka bwè sa ?*

Reconnaitre des pauses naturelles entre les idées pour plus de clarté.

A2+ Phonologie

Repérer les mutations phonologiques :

– [y] → [i] : musique → *mizik*

– [Œ] ou [ø] → [e] : deux → *dé*, oeuf → *zé*

– [ə] → [i] : chemin → *chimen*, monsieur → *misyé*

Repérer les mots commençant par une voyelle ou un h aspiré en français, qui sont souvent précédés de la consonne l en créole :

– Hôpital → *lopital*

– Histoire → *listwa*

– École → *lékòl*

– Idée → *lidé*

A2+ Prosodie

Adopter une intonation adaptée selon le type d'énoncé :

– Intonation ascendante : phrases déclaratives (*Ou ka fè sa.*), injonctions (*Vini la !*)

– Intonation descendante : phrases interrogatives (*Ou ka vini ?*), exclamatives (*Fout sa bèl !*)

Prononcer une phrase avec des pauses naturelles : *Albè lévé an kabann a-y. I mèt pyé atè. I maché asi on pinèz é i hélé : Way ! Ka i ka rivé-mwen la ?*

Introduire des variations dans la vitesse de lecture (ralentir pour insister ou accélérer selon le contexte de l'énoncé).

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Le sport**

A1+ *boul, bisiklèt, ténis, najé, jwé, fè + non a ispò-la, chanté, dansé, trikoté, kwoché, pentiré, désiné, maché, gadé fim, liv, li*, etc.

A2+ *èspò/ispò/ispòw, kous bisiklèt, bisiklèt, kous, jido, èskrim, natasyon, siklis, najé, chiraj, goumé, gannyé, bat/pèd, fè ripaj, anripaj, istad, pit-a-kòk, vwal tradisyonnèl, bèf tiran, kabrit tiran*, etc.

– **Les sentiments et les émotions**

A1+ *lakontantman, an rété + tèbè, lenbé, gwokè, fyè, santi, kè an mwen + adj, anmizé*, etc.

A2+ *kontan on moun, ni gran lidé, vé rivé lwen, kenn kè, kyenbé kè, pa ka lagé, lagé, bandonné/bandoné, lésé, kité, afòsfè/afòs/afòs-afòs, kyè kontan, kyèfèb, kyè-sotan/kyè-soté*, etc.

– **Le voyage et le tourisme**

A1+ *voyaj/vwayaj, drivé, driv, avyon, biyé, lotèl,* noms des communes et des lieux touristiques majeurs.

A2+ *janbé/janmbé dlo, fè on karé, alévini, kontré, on moun vini, on souvènans, sonjé, on pwason, lanmè, on touris, baké, débaké, ponmlé/fè on ponmlé*, etc.

– **Les loisirs**

A1+ *plonjé, on touris, ay lanmè, on plaj, bennyé, najé, on bato, on moulen, on kous a bèf tiran, kous bato*, etc.

A2+ *chanjmandè, fenfon lanmè, èspésyalité, lè an pé*, etc.

– **La ville**

A1+ *anvil, lavil, kapital, istati, komin/konmin, viv, rété, transpò, kaw*, etc.

A2+ *kawtyé, badibou, nanbouk, bou, mémwa, listwa, nèfté, viv ansanm ansanm, lyannaj, monté, désann, lèstasyon, grèna, on boutik, on lolo, kaz kréyòl, jaden kréyòl*, etc.

– **La campagne**

A1+ *lakanpann/ lakanpangn, katchimen, charèt, kannòt, fè jaden*, etc.

A2+ *sèksyon, listwa, chimen chyen, lakanpangn, chimen kòsyè, razyé, hazyé, zèb, lanati, monté, désann*, etc.

– **Les arts**

A1+ *sinéma/siléma, aktè/aktris, gadé on film, ay sinéma, on zafich, on dokimantè, on film kout, on réyalizatè*, etc.

A2+ *jwé film, bay lavwa*, etc.

– **Les relations sociales**

A1+ *on fré, on kamo, on manti*, etc.

A2+ *sa moun ka di, pawòl an zorèy, chuichui/chuichui-chwari, radyo-bwa-patat*, etc.

– **La mode**

A1+ *on lenj, on wòb, on pantalon, on kilòt, on kalson, on chapo, on zanno, on wòb madras, on tisi, on lenj a kaz, on chimiz, abiyé, dézabiyé, soutyen, on senti, sokèt, kaskèt, britèl, jip, chòt, soulyé, gin*, etc.

A2+ *lanmòd, on wòb-a-kò, on kolyé-chou, on maré-tèt, tiré lenj/woté lenj, fouré lenj/ mété lenj, twèl, kachtété, mofwazé - mofwazaj - chanjé - chanjman - kréyé – antanlontan*, etc.

– **Les activités culturelles**

A1+ *-fim/flim, aktè/aktris, komik, siléma, réyalizatè, sanblé, lawonn*, etc.

A2+ *on véyé, véyé-a-moun-mò, lavayé, véyé kilitirèl, mayolè, fè lasanblan, on baton, sové vayan, bènaden, fenté*, etc.

– **Les langues régionales enseignées**

A1+ *Péyi, lilèt, lanmè, loséyan, atòl, Tayiti, Lagiyàn, patwa, lang, mérendyen, lòtbò, koté, oliwon latè, kréyòl, lexique lié à la thématique étudiée.*

A2+ **pisin** (langue de Papouasie-Nouvelle-Guinée) *likim* (aimer), *kaikai* (manger), *wok* (travail), **hiri motu** (lange de Papouasie-Nouvelle-Guinée) *motu* (langue), *mera* (femme), *man* (homme), *Gogo* (grand-père/ancien), **malagasy** (langue de Madagascar) *salama* (bonjour), *manao ahoana* (Comment ça va ?) *fitiavana* (amour), *trondro* (poisson), *tanana* (ville), **teko** (langue teko) *wéwé* (bonjour), *ayí* (oui), *nyé* (non), *péte* (enfant), etc.

Grammaire A1+ / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+.

Catégories grammaticales

– Déterminant interrogatif : *konmen, kilès,* etc.
– Pronom personnel complément (COD/COI) : *I pran-y.*
– Adverbe de lieu et de temps : *isidan, yè, dèmen,* etc.
– Prépositions courantes : *aka, pou, douvan,* etc.
– Conjonction de coordination élargie : *kidonk, davwa,* etc.
– (A2+) Adverbes de manière : *atètipo, mòlman, vit, byen, fap-fap,* etc.
– (A2+) Prépositions de concession et d'opposition : *magré, aladiférans a/avè,* etc.
– (A2+) Conjonctions de subordination plus complexes : *toutfwazékant,* etc.

Le nom et le groupe nominal

– Enrichissement du groupe nominal au moyen de l'adjectif possessif :
  • Utiliser les possessifs pour enrichir le GN : *kayé an-mwen/an mwen, plant an nou/an-nou*
– Formation des noms féminins :
  • Repérer quelques mots formés avec les suffixes féminins : *boug/bougrès, kwafè/kwafèz.*
– Noms de pays et agglutination :
  • Utiliser le marquage Ø devant les noms de pays ou l'agglutination *La + nom du pays* : *Gwadloup/Lagwadloup, Frans/Lafrans.*
– Adjectif démonstratif singulier :
  • Associer un nom avec adjectif démonstratif postposé - « *lasa* » : *Simenn-lasa, labrin-lasa.*
– Comparatif d'égalité
  • « *otan* » + adjectif + « *ki* » : *Ou otan wé ki Lapen*
  • « *Menm* » + nom + « *ki* » : *Pyè menm grandè ki dènyé piti frè a-y*
– (A2+) Propositions relatives pour enrichir le GN :
  • Introduire une relative simple pour préciser le nom : *Zélèv ki malad pa la/ Zélèv ∅ malad pa la.*
– (A2+) Pronoms démonstratifs et possessifs élargis : *Timoun a-w la. Tan-mwen la pati dèpi lontan. / Ayda ka koud wòb. An achté sila an men a-y.*
– (A2+) Les pronoms indéfinis construits à partir du nom « *moun* » : *ponmoun, chakmoun, toutmoun,* etc.

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

– Le présent de l'indicatif
  • Connaitre des verbes n'admettant pas « ka » : *pisimyé, sav, konnèt,* etc.
  • Former des phrases complexes avec des conjonctions : *Mwen ka palé mé ou ka dòmi.*

- Le futur
  - Exprimer des intentions ou projets : *Nou ké wè fim-la. / Mwen ké aprann lèson-la.*
- Les temps du passé
  - Utiliser des phrases courtes : Nou té ka travay yè. / Mwen fini travay-la avan yo.
- L'impératif présent
  - Construire des consignes complexes : *Maké sa ou ka fè é ranjé sé liv-la.*
  - Intégrer plusieurs verbes dans des phrases impératives : *Pliyé lenj-la é fè vésèl-la !*
- (A2+) Connaitre et employer des verbes sériels plus riches exprimant des actions complexes ou enchainées : *Pwan-kouri/ Rété-kouté,* etc.
- (A2+) Exprimer une habitude avec *ka* : *An ka dòmi a névè-d-swa.*
- (A2+) Exprimer une vérité générale : *An ka manjé tousa i mò avan mwen.*
- (A2+) Exprimer un passé récent avec *sòti* ou *fin : An sòti lévé. / I fin babyé.*
- (A2+) Exprimer le passé récent grâce à la duplication : *Sòti i sòti lévé, sé adan frijidè-la i ka rantré.*
- (A2+) Employer le conditionnel avec *té ké : An té ké enmé ay pran on ben rivyè èvè paren an mwen.*
- (A2+) Employer le futur immédiat avec *kay/k'ay* : *Mésyézédam, maré senti a zòt. Aviyon-la k'ay dékolé.*

La phrase et son organisation

- Consolider le repérage des différents composants de la phrase
- S + V + complément de phrase essentiel. *An achté on kaz. (COD) / Lina ka palé ba Pyè. (COI).*
- Utilisation de la négation avec p*a, pòkò/pò'ò* : *Mwen pòkò/pò'ò manjé.*
- Construction d'énoncés négatifs à partir de l'expression idiomatique *a pa* : *A pa Roro ? / A pa jé ! / A pa vré.*
- Phrase impérative : *Péyi-la bèl ! / Mi bon péyi !*
- Phrase exclamative : *Popopo ! Ou monté Lasoufriyé !*
- Phrases interrogatives ouvertes introduites par des pronoms interrogatifs : *kimoun, kisa, kikoté,* etc. : *Kimoun ka palé ?*
- Coordination basique avec *épi* et *mé* : *Manman ka pasé tondèz é papa ka ranmasé zèb.*
- Premières structures avec des compléments circonstanciels de temps et de lieu : *Mwen ké vini dèmen.*
- (A2+) S + V + complément de phrase 1 + complément de phrase 2 : *Emil pòté pwason (COD) ba manman (COS). / Jan ba Lin (COD) lajan (COS).*
- (A2+) S + V d'état attribut du sujet : *Timoun-la vin malélivé. / I rété tou kout.*
- (A2+) Discours rapporté : utilisation des verbes introducteurs de paroles basiques, place des deux points et des guillemets pour encadrer une citation : « *Di, Mandé, Réponn »,* etc. : *Papa di : « Pa limé télé-la é sonjé étenn sé limyè-la. »*
- (A2+) Exprimer l'emphase par la répétition d'une phrase : *I maché. I maché. I maché.*
- (A2+) Exprimer l'intensité par la répétition d'un adjectif : *Chyen-la lèd lèd lèd*, d'un adverbe : *Kò-la pa bon menm menm menm.*
- (A2+) Proposition subordonnée relative sans pronom relatif : *Pannan sé lanné-la ou pa té la la nou pran fè.*
- (A2+) Proposition subordonnée relative + particule « la » rejetée en fin de phrase : *Madamn-la, an té ka palé la.*

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
troisième	A2	B1

En classe de 3e, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle.

Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

À travers cet axe, les élèves de 3e sont invités à explorer les dynamiques de la rencontre humaine en abordant des notions fondamentales telles que l'amour, l'amitié, l'hospitalité et le respect de l'autre. Cet axe permet d'analyser comment ces valeurs influencent les comportements sociaux et les relations interpersonnelles, tout en mettant en lumière les enjeux et les défis que pose la rencontre de l'autre dans divers contextes socioculturels.

Objets d'étude possibles

- Mon meilleur ami ou ma meilleure amie
- Exprimer l'amour en créole guadeloupéen
- Entraide et solidarité

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

L'image du travail en Guadeloupe reste marquée par la violence, la maltraitance et l'exploitation imposées durant la période esclavagiste. Après l'abolition de l'esclavage, les usines ont longtemps été le lieu de travail pour de nombreuses familles, recrutant petits et grands. Les expressions et proverbes créoles traduisent souvent une vision du travail comme une tâche pénible, ingrate et peu lucrative. Aujourd'hui, si les petits métiers du quotidien perdurent, l'alphabétisation et l'instruction de masse favorisent l'essor des professions non manuelles.

Objets d'étude possibles

- Travailler hier et aujourd'hui : du « *gyobeur* » au geek
- Les « droits des travailleurs »
- Le métier de mes rêves

Axe 3. Voyages et migrations

La notion de voyage est constitutive de la société guadeloupéenne, édifiée après des déplacements imposés ou volontaires. Les problèmes socioéconomiques n'épargnent pas la Guadeloupe, dont une partie de la population s'exile ou s'échappe vers d'autres cieux. Néanmoins, l'archipel demeure une terre d'accueil et un espace prisé par des Guadeloupéens, d'où qu'ils viennent.

Objets d'étude possibles

- Voyager dans le pays, l'art du *chanjmandè*
- Voyager hors du « pays Guadeloupe »
- Les immigrations en Guadeloupe

Axe 4. Langages et médias

Il s'agit de questionner les conditions de production et de réception des médias guadeloupéens, ainsi que la place qu'y occupent la langue et la culture créoles.

Objets d'étude possibles

- Le créole et les réseaux sociaux
- Le créole dans les médias
- Le créole dans les podcasts

Axe 5. Formes de l'engagement

À travers cet axe, les élèves découvrent les différentes formes d'engagement des Guadeloupéens dans la société, que ce soit pour défendre des causes ou améliorer la vie collective. Son étude met en lumière la diversité des modes d'action, qu'ils soient individuels ou collectifs, et souligne leur rôle essentiel dans le fonctionnement démocratique et social. Il permet aux élèves de comprendre comment les différentes formes d'engagements contribuent à bâtir une société guadeloupéenne plus juste et solidaire. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Engagement et Histoire
- Les autres formes d'engagement (culturel, littéraire, artistique…)
- Collégiens engagés

Axe 6. Les créoles d'outre-mer

Longtemps considérés comme de simples patois, les créoles ont progressivement obtenu le statut de langues régionales, puis plus récemment celui de Langues de France. Qu'elles soient parlées en Guadeloupe, en Guyane, en Martinique ou à La Réunion, ces langues sont extrêmement vivaces. Avec le français, elles forment les langues co-maternelles d'une large partie des populations ultramarines. Si un continuum linguistique est observable chez certaines d'entre elles, aucune n'échappe au phénomène de « décréolisation », qui transforme parfois profondément leur structure et leur usage.

Objets d'étude possibles

- Le créole guyanais
- Le créole réunionnais
- Le créole martiniquais

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 3e, la compréhension de l'oral et de l'écrit doit permettre aux élèves d'exprimer un avis, manifester un sentiment et donner quelques éléments simples de contexte sur un sujet abstrait ou culturel. Ils doivent également être capables de lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à leur domaine et à leurs intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.
B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots *(janbé dlo, santan-milan)* et la dérivation *(dépalé, malfanm)* pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En 3e, les élèves doivent être capables de comprendre des énoncés oraux ou écrits, et de produire des discours cohérents et adaptés aux situations de communication. Les activités de production permettent aux élèves de structurer leurs idées et de développer des arguments de manière claire.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Konpè Lapen ka viv évè madanm a-y é sis timoun a-y. Yo ka rété adan on garenn, an granbwa. Chak sanmdi, i k'ay lapèch avè Konpè Zanba. Dènyé fwa, yo pran ven chat é dis pwason liyon.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Byenbonjou, tinon an-mwen sé Klara. An ni douz lanné. An sé moun Gwadloup, an ka rété Badibou, Bastè. An ni dé sè, on frè, é nou ka viv ansanm épi manman é papa an-nou. Koton, sé ti chat an-mwen, i enmé dòmi an solèy. An enmé manjé mango, é an enmé désiné é koud. An ka aprann dansé kadri.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux *Silvyàn Telchid sé on fanm chatengn ki sòti Kapèstè Bèlo. Sé la on moso a lonbrik a-y téré. Manman-y té on métrès an on lékòl-péyé, an kaz a-y menm. Papa-y té on antréprènè, i pa té ka lagé on may asi prensip a-y.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Mésyézédam, byenbonjou. Tinon an mwen sé Alàn é tit an mwen sé Alexander. Mwen sé zélèv 3zyèm B. Bonmaten-la, an k'ay bay lavwa si istaj an mwen. Aprésa, an ké montré-zòt on makèt an fè. […] Mèsi pou kouté a zòt.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Yè, an pasé on bèl bèl bèl moman ! Sé té fèt an-mwen. An té li on awtik asi pli bèl plaj Gwadloup, é an désidé ay bennyé plaj Sentann épi zanmi an-mwen. Nou té wwè on zafich ki té ka montré on ti rèstoran bòdlanmè ka pwopozé*

Abolo fè on gwo bwèt-a-krab é i pran chimen a mang-la. Dé koté a chimen-la, i ka vwè zatrap toupatou. Pa ni plas pou bwèt a krab a-y. I pa té pé fè ayen, alòs i déviré a kaz a-y é i ranjé bwèt-la an dépo-la. Abolo té faché davwa i té anvi trapé onlo krab.

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue.

  Chanm an mwen pli bèl pasé chanm a ti sè an mwen. An pentiré sé masonn-la an jòn. Biwo an mwen douvan finèt-la. Kabann an mwen adwat a lanmwa-la. An mèt on bèl tapi atè-la é on gwo lanp adan lankongni-la.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels.

  Avantyè swa, nou désann Bastè. Yè, nou monté Granntè a dézè-d-laprémidi. Jòdla nou Marigalant. Dèmen, opipirit-chantan, nou ké ay Lésent. Simenn pwochen, nou ké Dézirad é pétèt apré, nou ké ay Senmawten.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

  Yo enmé mango-fil mé yo pisimyé mango jili. / Plibon zanmi an mwen sé Nayèl. I lontan pli vyé men nou ka fè toutbiten ansanm. / Mwen enmé alé laplaj annisòf lè i ni fèt.
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

  Kouzin an mwen pli jenn pasé mwen. An enmé jwé èvè-y. I janti é donan. I ka rann sèvis. Mé délè, nou ka babyé pas i chachtren.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.

  Dilàn é Kennji sé dé bon kanmarad. Touléjou, yo ansanm. On jou, yo ay an mang-la pou trapé krab. Mé avan, fo yo té fè on bwèt-a-krab. Alòs, yo ay mandé Pè Alfons kijan pou fè. Lè yo fini fè bwèt-a-krab-la, yo pati an mang-la.
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées

  An ni on lanvi chodo. / Lanné-lasa, nou vlé aprann dansé gwoka. / Nou ka èspéré nou ké pé ay Dominik pou vakans.
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

  An kwè si lapli tonbé ankò, sé tomat-la ké néyé. / Si i té ni plis mango, mwen té ké manjé plis. / Dapré mwen, farmasi-la fèmé. / Si an vlé, an pé.

manjé lokal, alò apré ben-la, nou ay manjé la. Laprémidi, toutmoun vin akaz pou gato-la. Si téléfòn an-mwen, an vwè té pou ni on konsè a RAP owa kaz. Sé konsa nou fini jouné-la an mizik. Mi bèl jouné mi !

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

  Misyé-la an té ka palé-w la la, sé misyé-la ki sizé anbala. I ni on triko blé é on gin nwè. Ou té'é di i ka gadé on vidéo asi téléfòn a-y. Ni on madanm ki doubout owa a-y. I ni on timoun an bra a-y.
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Lanné-lasa, an désidé an té vé vin délégé a lékòl an-mwen. Pannan kou a pwofésè EMC la, an anonsé an té kandida. Avan vòt-la, an té paré on ti diskou pou ba kanmarad an-mwen lanvi chwazi-mwen. Dé simenn apré viktwa an-mwen, an òwganizé on gran kolèk a matéryèl pou zélèv Mayòt.
- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

  An rété èstèbèkwè lè an aprann Entèl mò. Men lè an tann-di sé on chofé grenné ki ba-y on tap, an lévé cho. An té anrajé kon kong.
- Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

  A pa toutlè an ka dakò épi kouzin an mwen. Nou ka pran babyé pas i toujou vlé ni rézon. Délè, i janti pasé janti ! Men anfinaldikont, an enmé-y onlo davwa sé on moun donan ki toujou ka rann sèvis.
- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

  Asirépapétèt, Dilàn é Kennji sé dé kanmarad. Touléjou, yo ansanm. Pou di sa on dòt jan, sé po é chimiz. On jou, yo ay an mang-la pou trapé krab. Mé avan, fo yo té fè on bwèt-a-krab. Alòkifè, yo ay mandé Pè Alfons kijan pou fè. Atoupannan, yo pran chimen a kaz a-y, yo tonbé bip si Man Alfons.
- Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir.

  Apré bak an-mwen, an té vé fè étid a « sibersékirité ». An ka ban-mwen dé lanné pou rantré adan on lékòl ispésyalizé an larèl-lasa. Menmsi an sav travay-lasa ka chanjé vit vit vit, an paré davwa adan déotwa lanné, an té ké vlé wouvè on « start-up ».
- Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

  Jòdila, an té vé ay pran on ben lanmè, men syèl-la té masyé. Si solèy té ka kléré, an té ké pasé tout jouné-la an dlo-la. Dapré mwen, lamétéo anonsé bèl botan pou dèmen, an ké ay dèmen plito !

Interaction orale et écrite, médiation

Une place de choix est accordée dans les apprentissages à la médiation, la majorité des élèves étant à la fois francophones et peu ou prou créolophones. L'enseignement du créole offre de multiples occasions d'utiliser et de valoriser cette compétence plurilingue. En situation d'interaction ou de médiation, les élèves développent leur capacité d'écoute active, en prenant en compte les points de vue de leurs interlocuteurs, ce qui leur permet de répondre de manière empathique et adaptée, tout en favorisant une communication respectueuse et constructive.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves de la Guadeloupe invite à accorder toute son importance au développement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Akonmen zòt ka viv an kaz-la ? Kikoté ou ka rété ? Akilè nou ka jwenn ? Ankijan ou rivé isidan ? Otila manman-w alé ? Kilès wòb ou ka mèt jòd-la ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Pa kouri an sal-la. / Ou pé arèsté fè dézòd an tèt an-mwen*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Konmen fwa ou ja pati an chanjmandè dépi lanné pasé ?/ Ankijan ou vin isidan ? / Ki fòs a lanmou a-w ba fanmi a-w ? / An ki mannyè pou mwen di-w an bon èvè sa ? / Ki longè a pyé a gason a-w ? Ki grandè a-w ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Sonjé ba on moun pal pé chanjé vi a-y. / Menné on ti dèkwa*

pou an fin travay-la. / Ès ou pé pòté sa ban mwen ? / Wi, an ké la a sizè. – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. *An ka défann vou maké anlè biwo-la. / Ès mwen pé alé obò rivyè-la ? / Ou ka ban-nou pèwmisyon mayé ?* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Awa / An-an / Anhan / Enhen / An (pa) dakò. / Èwè / Wè* – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire**). *Kivédi ? / Kijan ou ka di ? / Ka… vlé di ? / An vlé di…* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Byenbonjou, kijan a-w ? / Ovwa, aplita. / Pasé on bon jouné. / On gran gran mèsi. / Èskizé-mwen, / An ka èskizé pou dézòd-la. / Souplé, padon* – **Relancer** par des questions simples non développées. *Kimoun ? / Kitan ou ka vin ? / Ki pri a-y ? / Konmen éwo ? / Ka ou té ka di ? / A pa vré ? / Konmen tan ou ka fè sa ? / Ka ou vlé di ankò ? / Mwen enmé sa an ka tann, ka ou pé di ankò asi sa ? /* – Utiliser toute la gamme des **verbes de perception**. *Tann / kouté / zyété / miziré / véyé/ mannyé / Rélé* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Anho / anba / adwèt / agòch / anlè / Adan prèmyé paragraf-la* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *An enmé ay an chanjmandè aka gran'anman. / An malad a bèl loto. / I kòlè davwa i ni on vyé nòt. / Ayayay ! Mi bab, mi ! / An toujou kontan ay lékòl.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsè-la ké fèt an sal kominal Sentann, sanmdi a névè-d-swa. Pwogwam-la ka di ké ni mizik, dansé é téyat. Pri-la sé 10 éwo pou moun ka travay, é gratis pou timoun ant zéwo é 10 lanné.*	*ba moun ki bizwen. / Pa janmen lésé tousèl on moun ki pa byen .* – Demander **l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Ès ou pé wouvè pòt-la ? / Ou ni dwa pran liv-la men pa maké ayen asi-y. / Ou ké oblijé ay aka dòktè tousèl a-w.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *An dakò avè-w men annou éséyé gadé problèm-la on dòt jan.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Pou di-y ondòt/on dòt jan…. / Pou ay kout… / pou fè ou konprann pli byen / Si an byen konprann…* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Kitan ou ka pati ankò ? Ou pé woudi-mwen ? /Ou byen tann sa an di-w ? Ou vé an répété ? / Es sé byen sa an tann ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *On pawòl ka di "lavi pa on bòl toloman" kivédi ou pé pa yenki sizé la é konprann-di toutbiten ké woulé san pwoblèm. Fò ou savé ayen san penn, pou di-y on dòt jan, fò ou fòsé pou rivé.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancées en lien avec la thématique. *Lè nou vwè kijan siklòn Irma déchèpiyé Senmawten, nou mèt men si tèt. Nou té ni gwokyè. Toupatou sé té dézolasyon. Men nou pa lagé, noutout mèt-nou ansanm-ansanm pou nou té woupran doubout an-nou.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Expérience 7 fè chanté-lasa apré siklòn Igo té mèt Gwadloup pyé pou tèt an 1989. Disparèt té pran bon enpé kaz, pa té ni dlo, chimen té baré. Sé té on chanté pou ba moun fòs, ba-yo lanvi vansé menmsi sa té rèd.*

Outils linguistiques

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2 Phonologie
Consolider le niveau A1+, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie et les divergences avec le français (absence de E muet, de X…)
Distinguer les hiatus [i] (*manni*) et [y] (*papyé*)
Distinguer, reconnaitre et reproduire les sonorités finales complexes (*en + n* comme dans *lapenn* / *on + n* comme dans *ponn* / *an + n* dans *Kann*), etc.
Distinguer les diphtongues *ou (kout)* et *wa (bwa)*
Prononcer des mots avec plus de fluidité
A2 Prosodie
Associer des émotions ou des intentions à des intonations spécifiques : *Mwen kontan !* ou *Ès ou ka vin ?*
Utiliser une intonation plus variée dans des phrases légèrement plus longues.

B1 Phonologie

Repérer la transformation de [ə] français en d'autres phonèmes créoles :

– [ə] → [i] : *risivwè*

– [ə] → [e] : *rèsivwè*

– [ə] → [u] : *wousouvwè*

Identifier la présence et la prononciation du h aspiré : *hazyé*.

Différencier les transformations possibles du h aspiré en [r] ou [w] selon les mots : *hay* → *ray*, *hach* → *rach*, *hont* → *wont*.

Adapter la prononciation de la consonne [r] selon ses différentes graphies :

– [r] conservé : *lari* → *rara*

– [r] transformé en [w] : *won* / *wouj* / *wòz*

– [r] disparu : *mèsi*

Analyser la perte de consonnes initiales (aphérèse) et finales (apocope) dans les verbes dérivés du français :

– *trapé* (attraper), *valé* (avaler), *tann* (entendre), *atann* (attendre), *vann* (vendre)

B1 Prosodie

Utiliser l'accentuation pour souligner des idées importantes dans un discours : *Touvé on jan pou wouban-mwen zéfé an-mwen avan inè*.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **L'amitié**

A2 *zanmi, kanmarad, zig, sendika, bon moun an mwen, tisè an mwen, lanmityé*

B1 *Gyal, zanmi, kanmarad, zig, sendika, moun an mwen, moun-a tout-moun*

– **L'amour**

A2 *Lanmouré, lanmourèz, lenbé, santiman, lanmou, dousiné, enmé, kontan*

B1 *Gwopwèl, lenbé kòltaré, pri si, pawòl dousinè, pawòl malérèz, jalou, malad a on moun, i ka mò pou…, an enmé-w kon chyen enmé koul wòch, gé kon sourit an farin-Fwans, myélè, myélèz, miyonnè, laritounèl, loubliyans*

– **L'entraide et solidarité**

A2 *Lakarayib, karayib, lòtbò, anbala, lévwaz, anglé, pangnòl, vwayaj, rédé, bay on pal, bay on favè, bay lanmen, soulajé, koudmen, lanmò, chitou, boulvès, gwo lapli, sipòté, lolo, nou la épi-w*

B1 *Moun-vini, moun-déwò, moun-bò-kaz, étranjé, natif-natal, la lonbrik an mwen téré, vwayajé, chanjman, prété lanmen, démélé, dépri, dépanné, pòté soukou, soulajman, tanprisouplé (mandé), pòté mannèv, kolé tèt, koudmen, konvwa/ kalibouka, lavalas, bay koko pou savon, sé on men ka lavé lòt, grenblan*

– **Les métiers et les professions**

A2: *Bwodèz, chawpantyé, siyèdlon, machann-pistach, machann-bonbon, machann-sòwbé, machann-douslèt, machann-chabon, machann-koko, machann-pwason, machann-marinad, machann-bouden, vann, achté, vann koko, fann koko, grajé koko, fè sik a koko, moun ka vin anba mawché, kòdonyé, débouya, on savan, on tèt, on moun wé, enstwi, moun a syans, antrèpènè, dansè, dansèz, foutbalè, mason, boulanjé, patisyé, mizisyen, enjényè, enfòwmatisyen, chantè, aktè, komédyen, makèdpawòl, moun ka fè film, dòktè, enfiwmyèz, kiné, mékanisyen, entèwprèt, awtizan*

B1 *Gangné/ gannyé, machandé, machann anba laplas, dé men a-y sé ta-y, lès, Michèl- Moren, on gyobè, fè on ti gyòb, moun adwa, Grangrèk, moun a bon tèt, moun a tèt, moun adwa, moun ka vwè lwen, moun ki wouvè chimen (moun + expansion du nom), pwogramatè, lantoupriz, swangné/swannyé moun, dépanné, jounalis*

– **Le monde du travail**

A2 *grèv/lagrèv, lité, travay, lantoupriz, travayè/travayèz, élèksyon, baré/baraj, endikalis, sendika, lizin, pwofité/profité, profitasyon/pwofitasyon, pwofitan/profitan, pwomèt/promèt, lisansyé, mouvman, défann, voté, kanmarad, lajòl, lari, patron, lapè, pè, lapépasité, biwo, magazen, chèf*

B1 *gawoulé, mouvmantasyon, pòté mannèv, dépri on moun, fè lajòl, bay lavwa, wouvè lawonn pou, fèmé lawonn si, tonbé dakò, rantré annaks, pwan mo, pran ba, pran pou / pran-y si, pran douvan avan douvan pran-w, pran koko pou zabriko, dèyè lajòl, lapérézité, mwa bout, kenzenn, sou a pen*

– **Partir - Voyager**

A2 *janbé/janmbé dlo, voyaj/vwayaj, chanjmandè, drivé/driv, karé, alévini, kontré, moun-vini, souvènans, plonjé, touris, pati, boujé, alé, déplasé, kontré, bokanté, monté, désann, ponmlé, pati lòtbo, lòtbò, olaj, pati olwen/lwen pati, oliwon, konnèt*

B1 *Monté Lapwent, désann Bastè, pwan bato, fè lantou, bokanté, fè on chap, chapé, channda, ponmlé, lévé-pyé, chapé-kò, dékanté, dégajé, filtré, achté on pasaj, péyé on pasaj, monté-é-désann, ponponm, aladriv, alawoulib, ay an péyi dèwò, moun-vini, lòtkoté-la, mès-é-labitid*

– **Langage et médias**

A2 *Rézo, bokanté, palé, kozé, pawòl, on pòtré, voyé, mo-nèf, lanmòd, radyo-bwapatat, réklam, afich/zafich, kilti, fè jé avè, jounal palé, lézòbsèk, radyo, jounalis, animatè radyo*

B1: *Tòtòy on moun, poupoulé on moun, langanné, langannaj, démokozé, kòzman, larinonmé, ou pa byenmèsi anba lang a-y, louké, fè lèlè, bay lablag, rapòtaj, fè réklam, ganm a palé, palé a bitako, palé a moun bwa, dérizyonné, lokans, jounal maké, nichtwèl, lawonn-kozé, jounal bòkaz, pòdkas*

– **L'engagement**

A2 *Goumé, konba, gidonnè, lib, libèté, défann on lidé, lité, mouvman, maké, pa kouté, istwa, mawon, nègmawon, mawonné/mawonnè, mètalafè, mètamannyòk, zèsklav, esklav, pwazon, pwazonné, moniman, penti, tablo, désen, koulè, patrimwàn, lanati, moun, gloriyé, kritiké, lidé, koudzyé, gadé, vwè*

B1 *Gawoulé, bityé chimen, mouchté, wouklé, mouvaj, mouvajé, mouvmantasyon, fè gòj, rété-kouté, bat lèstonmak, fè bèk, doubout pou fè bèk, fè doubout, dérizyonné, métè alonnè*

– **L'expression des sentiments**

A2 *boulvèsé, chouboulé, chagriné, tris, lapenn, penn, lapè, lapérézité, ray/hay, an wont, lahont/lawont, lawonté, soulajé on moun, bay lanmou, bay fòs, bay on pal, bay kè*

B1 *kè an mwen soté, an ni gwokyè/gwokè, on lanvi vonmi, rété tèbè, rété èstèbèkwè, anmègdé, sa règrétan, si an té sav…, lévé kè, nou la épi…, konté si mwen, on moun a kyèfèb, rété brak, rété pri, sitrayé san an mwen, lakrentitid, bay on palkonduit*

– **Les créoles d'outre-mer**

Lexique propre à chaque objet d'étude.

Grammaire A2 / B1

Catégories grammaticales

– Pronom relatif simple : ∅ et « *ki* »
– Pronoms indéfinis courants : *kimoun, ayen, tout,* etc.
– Verbes pronominaux : *V ou GV + kò + adjectif possessif : ba kò a-w bann*
– Adverbes d'intensité : *onlo, twòp, pa gè, pa ni onlo, déotwa,* etc.
– Prépositions de cause et de conséquence : *parapòt a, sé parapòt a*, etc.
– Conjonctions de subordination simples : *lè, davwa,* etc.
– (B1) Adverbes ou locutions adverbiales de modalité : *pétèt, sa pa sèten, asiré,* etc.
– (B1) Prépositions complexes : *kanta,* etc.
– (B1) Conjonctions de cause et de conséquence

Le nom et le groupe nominal en créole

– Nominalisation du verbe en lui postposant un déterminant : *I ka manjé.* → *Manjé-la i kuit bon.*
– Formation des mots composés :
  • Identifier les mots composés formés de nom-préposition-nom ou agglutination : *rèldo, plat-a-men, zèl-a-né, pit-a-kòk, mètlékòl,* etc.
– Expansion du nom : Le complément du : Nom/GN + a + nom/GN : *Pyébwa a jaden a manman.*
– Adjectifs démonstratifs au singulier et pluriel
  • Utiliser des adjectifs démonstratifs postposés : *Fi-lasa/ Sé fi-lasa.*
– Utiliser la forme emphatique *Sé* + pronom personnel ou nom ou GN pour insister sur le sujet : *Sé mwen ka menné. / Sé Pyè ka pentiré/ Sé zélèv Pòlwi ki gangné.*
– (B1) Noms composés complexes : *mal-chat, jennboug, nanninannan, gran anman/gran'anaman,* etc.
– (B1) Pronoms démonstratifs enrichis : *lésèz/toulésèz* : *Lésèz ki pati an disidans, lésèz ki rété opéyi.*
– (B1) Utiliser un superlatif dans un contexte comparatif élargi : *Awòn ka kouri pli vit ki yotout.*

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

– Verbes sériels de base (Introduire des combinaisons fréquentes où un verbe complète l'action d'un autre) : monté-*désann* (*Monter-descendre*). / *Alé-vini* (*Aller-venir*), etc.
– Temps futurs et passés
  • Futur simple *ké* + marqueur de temps : *Nou ké désann Marigalant simenn pwochenn.*
  • Futur immédiat (*kay/k'ay*) : *Nou kay travay asi istwa a on gran makè-d-pawòl.*
  • Passé simple avec *té* : *I té kontan.*
  • Imparfait avec *té + ka* pour exprimer la durée ou la répétition : *Zò té ka palé pannan kouw-la.*

- L'impératif formé avec *annou* : *Annou pati ! / Annou kouri*
- Auxiliaires modaux
  - *dwèt, fò, fò pa,* etc. pour exprimer obligation, nécessité, ou interdiction : *Fò an pati avan katrè/ Ou pa dwèt pran sa !*
  - Association de verbes avec des auxiliaires modaux pour nuancer les actions. *Mwen dwèt fè sa. / Ou pé alé.*

- (B1) Exprimer une action imminente ou prévue dans un futur proche avec *ka* : *Nou ka vin dèmen*.
- (B1) Formuler une hypothèse concernant une action future à l'aide de si suivie d'une conséquence au futur : *Si ou pa kouté mwen, malè ké rivé-w*.
- (B1) Utiliser le futur antérieur pour parler d'actions achevées avant une autre action future : *ké ja* + verbe. *Lè mwen ké rivé, ou ké ja fini manjé*.
- (B1) Employer le conditionnel passé construit avec *si… té* + verbe, *… + té ké* + verbe : *Si an té okouran, mwen té ké vini*.
- (B1) Concordance des temps futur + passé : *Lè ou ké rivé, mwen ké ja fini travay-la*.
- (B1) Employer des verbes sériels combinant deux actions ou plus dans une phrase : *I ka monté-désann chimen-la ajékontinyé*.
- (B1) Exprimer la pronominalisation avec *kò* : Ajouter de l'emphase avec *kò* : *Ba kò a-w bann. / Pa chaléré kò a-w*.
- (B1) Exprimer l'obligation ou l'interdiction grâce à des auxiliaires modaux variés : *pou*, *dwèt*, *ni pou*, etc. : *Fo an pati avan katrè*.

La phrase et son organisation

- S + V + complément de phrase non essentiel : *Sé timoun-la ka jwé an lakou-la (CCL) / I pati vit* (CC de manière).
- S + copule (attribut) : *Pyè péchè. / Syèl-la blé*.
- S + copule (CCL) : *Pyè an loto-la*.
- S + V d'état *sé* + attribut du sujet : *Pyè sé on nonm vayan*.
- Présentatif *sé* + attribut du sujet : *Sé timoun an-mwen*.
- Présentatif *ni/tini* + complément de phrase : *Tini kat fi é senk gason*.
- Développement des phrases complexes avec *davwa* et *si* : *Si lapli tonbé, nou pé ké sòti. / Nou pa ka sòti davwa la pli ka tonbé*.
- Former des subordonnées relatives simples : *Manjé-la ou kuit la brilé*.
- (B1) Subordonnées complexes avec *toupannan, pannan, magré,* etc. : *Magré i té la, i pa di ayen*.
- (B1) Approfondissement du discours direct : verbes introducteurs variés : *déklaré*, *espliké*, *mèt anplis*, etc. : *Sendika déklaré : « Travayè kann andanjé »*.
- (B1) Inclusion de marques expressives dans le discours direct (interjections, hésitations, répétitions…). *Elwa di : « Woy ! Sé tousa mwen ka atann ! »*
- (B1) S + V + tiret ou ∅ + pronom personnel complément (COD) : *I di-mwen wi. / I di mwen wi. I kajolé-nou. / I kalojé nou.*
- (B1) Reformulation de phrases avec élisions et contractions. *I di : « B'an di-w sa tibwen ». = I di : « Ban-mwen di-vou sa tibwen »*.
- (B1) Discours indirect avec di, kwè, etc. : *Albè di mwen i pa ka vin. / An ka kwè a pa vré*.
- (B1) Négation renforcée par le rejet en fin de phrase de l'adverbe *menm/menm menm : Mwen pa vè sa menm menm*.

Programme de créole guadeloupéen pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
- Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
- Contenus et objectifs d'apprentissage
- Approches pédagogiques
- Supports et outils

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

Classe de seconde
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
- Axe 2. Vivre entre générations
- Axe 3. Le passé dans le présent
- Axe 4. Défis et transitions
- Axe 5. Créer et recréer
- Axe 6. La Louisiane, espace créole en territoire américain

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – LVC

Classe de première
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Identités et échanges
- Axe 2. Diversité et inclusion
- Axe 3. Art et pouvoir
- Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
- Axe 5. L'être humain et la nature
- Axe 6. L'archipel des Mascareignes

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – LVC

Classe terminale
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Espace privé et espace public
- Axe 2. Territoire et mémoire
- Axe 3. Fictions et réalités
- Axe 4. Enjeux et formes de la communication
- Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
- Axe 6. Haïti : Toma, Quisqueya, Bohio, Hispaniola, Saint-Domingue, la Perle des Antilles

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements

variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances.

Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une

perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

En classe de seconde, pour les élèves de niveau A2+ en LVB ou A1+ en LVC, l'enseignement du créole guadeloupéen se concentre sur l'acquisition des bases de compréhension et d'expression orale et écrite. À ce niveau, les élèves sont guidés pour identifier des mots-clés, comprendre des consignes simples, repérer les idées principales dans des documents adaptés et s'exprimer de manière fonctionnelle dans des situations courantes. Ces apprentissages linguistiques sont toujours ancrés dans un contexte culturel, valorisant les spécificités de la langue et de la culture créoles, qui sont indissociables. Les repères culturels, tels que l'histoire, la langue et les traditions et évolutions sociétales sont essentiels pour une immersion authentique, quel que soit le statut de la langue dans le cursus, notamment en LVC. Ces éléments permettent de développer chez les élèves une compétence interculturelle et une meilleure compréhension du patrimoine linguistique et culturel de la Guadeloupe.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

En Guadeloupe, comme dans toute société, la représentation de soi est étroitement liée au rapport à autrui, en particulier dans un contexte où l'histoire coloniale, les influences culturelles multiples et la réalité socioéconomique façonnent l'identité collective et individuelle.

Objets d'étude possibles

- Colonisation et esclavage
- La langue créole, outil d'inclusion et d'exclusion (conseillé en LVC)
- Stéréotypes et préjugés à travers la parole proverbiale créole

Axe 2. Vivre entre générations

Les exemples sociaux, culturels et linguistiques illustrant le lien fort entre les jeunes et les personnes âgées en Guadeloupe sont nombreux. Pourtant, le territoire, bien que comptant de nombreux centenaires, est confronté à une baisse démographique sans précédent et à un exode massif d'une jeunesse fortement touchée par le chômage. Dans ce contexte, de nouveaux défis émergent, tels que l'isolement des personnes âgées ou le manque de communication et de compréhension entre les générations, au sein d'une société où, pendant longtemps, les ainés étaient considérés comme un patrimoine vivant, respecté et même sanctuarisé.

Objets d'étude possibles

- Le vivre-ensemble
- Les nouvelles technologies et la communication intergénérationnelle (conseillé en LVC)
- De la survie des danses et musiques traditionnelles de Guadeloupe

Axe 3. Le passé dans le présent

En Guadeloupe, le passé continue de jouer un rôle majeur dans le présent, influençant la culture, l'identité et les relations sociales. Ce lien entre passé et présent est souvent au cœur des réflexions identitaires, des revendications politiques et sociales mais également de la création artistique.

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- Mai, mois de mémoire
- Métiers d'hier, des métiers aujourd'hui disparus ?
- Évolution des espaces, bâtiments et quartiers pointois (conseillé en LVC)

Axe 4. Défis et transitions

La Guadeloupe est confrontée à des défis qui nécessitent des transitions sur divers fronts : socioéconomique, écologique, politique et culturel. Ces défis sont liés, entre autres, à sa situation géographique, à la fragilité de son environnement insulaire, à son histoire.

Objets d'étude possibles

- Transition énergétique et environnementale en Guadeloupe (conseillé en LVC)
- Défis économiques et sociaux en Guadeloupe
- Vieillir en Guadeloupe : enjeux de santé, d'emploi et de cohésion intergénérationnelle

Axe 5. Créer et recréer

« Créer et recréer », appliqué au contexte de l'espace créolophone, ouvre la porte à une réflexion sur la manière dont la culture, la langue, l'identité, l'histoire, les dynamiques sociales et politiques peuvent se renouveler et se réinventer tout en s'adaptant aux changements du monde contemporain. Les pratiques créatives, qu'elles soient artistiques, linguistiques, culinaires ou spirituelles, constituent autant de moyens de réinventer une culture vivante et résiliente et de proposer un processus dynamique de compréhension éclairée de l'histoire.

Objets d'étude possibles

- Création linguistique et dynamique du créole (conseillé en LVC)
- Le rire dans la culture populaire créole
- Le *Latilyé* en Guadeloupe

Axe 6. La Louisiane, espace créole en territoire américain

En classe de seconde, découvrir le territoire de la Louisiane permet aux élèves guadeloupéens d'explorer les liens historiques, culturels et linguistiques entre deux régions marquées par la colonisation française. La culture cajun, le créole louisianais, ainsi que ses traditions musicales et culinaires, offrent un miroir fascinant aux spécificités culturelles de la Guadeloupe, tout en révélant des différences enrichissantes. Cette démarche favorise une meilleure compréhension des dynamiques du métissage et de la diversité culturelle, tout en nourrissant une réflexion sur les identités partagées et la résilience des peuples face à l'histoire.

Objets d'étude possibles

- La culture Cajun (conseillé en LVC)
- La Nouvelle-Orléans, héritages croisés et mémoire vivante
- Le créole louisianais

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les documents authentiques proposés à l'étude amènent l'élève à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails pertinents et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour synthétiser un document ;

- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, en s'adaptant à un contexte donné ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement, ou transformer un document fictionnel en saynètes ;
- raconter une intrigue, exprimer un avis personnel et le justifier ;
- nourrir la rédaction d'une critique, d'une synthèse, d'un synopsis, d'une quatrième de couverture.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

Au niveau A2+ / B1+, les élèves développent leur autonomie en expression orale et écrite. À l'oral, ils s'expriment plus spontanément sur des sujets variés, racontent des expériences, donnent leur opinion et interagissent avec fluidité. Ils apprennent à reformuler et à réagir de manière adaptée. À l'écrit, ils produisent des textes plus structurés, en veillant à la clarté et à la cohérence. L'enrichissement du lexique et des structures permet une expression plus précise et nuancée. L'articulation entre réception et production aide les élèves à réinvestir des modèles pour diversifier leurs productions. Ils réalisent des présentations, discours, tutoriels ou jeux de rôle à l'oral, et des articles, pétitions ou récits à l'écrit. Les professeurs accompagnent la correction des erreurs sans freiner la prise de parole, et les outils numériques renforcent leur autonomie.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux

élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que l'élève sait faire

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Teddy Riner sé on gran ispòwtif fransé. Sé on majò an larèl a jido. Lonbrik a-y téré Gwadloup. I vwèjou Lapwent, 7 avril 1989. Sé moun Zabitan koté papa é Manten koté papa. I ka miziré 2 mèt 4 santimèt é i ka pézé 150 kilo.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Non an mwen sé Jòwdàn men toutmoun ka kriyé-mwen Dadàn. An sé timoun a Jèwmen. Fanmi an mwen sé moun Zabitan menmsi gran-pap'an mwen koté manman, sé té on Sentwa. Konyéla, lasimenn an ka rété piplis Pòlwi davwa sé la an lékòl.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Bonmaten, an lévé ta davwa an ay dòmi a dézè-d-maten. An té adan on swaré. Gran-anman ka rété owa kaz. Apenn*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Silvyàn Telchid sé té on mètfédanm pa asi Kapèstè Bèlo, on komin otila ni onlo sodo. Manman-y té métrès a on lékòl-péyé an kaz a-y menm. Silvyàn pasé près tout vi a-y sèksyon Fwomajé Sendèni toupré on fanmi Zendyen ki té ka paré poud a kolonmbo. I té ni dé chyen : Malnonm é Pòyò, on ti chyen-pòyò.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *Mésyézédam, byenbonjou ! Alàn, sé tinon an mwen é tit an mwen sé Alexander. Mwen sé zélèv sègonn B. Mèsi pou kouté a zòt. Bonmaten-la, an k'ay bay lavwa si sa an aprann pannan istaj an mwen aka EDF. Dabò, an ké prézanté lantoupriz-la é apré an ké montré-zòt makèt-la*

an té sòti, i di-mwen : « Sé alè-lasa ou k'ay woulé. On kaw sòti pasé. Monchè, ou ké oblijé ay apyé. »

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

  Pou ou vin akaz, fò ou pasé douvan boutik a Pyè. Ou ka viré an men gòch a-w, apré ou ké vwè on légliz an tèt a mòn-la. Ay toudwèt. Pli lwen, ou ké vwè lapòs-la, kontinyé jistan ou dépasé on chan-kann. Dènyé kaz-la, an bout a chimen blan la sé tan mwen.
- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Adan dé simenn, sé ké vakans. Nou ké pasé yonndé jou aka marèn. An kontan menm. Chakfwa an la, an byen. Laprémidi, an ka pati ponmlé avè sé chyen a-y la. Souvantfwa, léswa, i ka lésé nou gadé télé tout lannuit.
- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  Nayèl enmé mango-fil mé i pisimyé mango jili davwa i pli dou menmsi ou oblijé brosé dan apré.
- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  An malad a chantè-lasa. I ka chanté tèlman byen ! Tèks a chanté a-y konsyan é anmenmditan ka ba-w lanvi dansé. I fò toubòlman !
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.
  - ajouter un élément : *anplis, kivédi*
  - illustrer : *kon/kontèl*
  - exprimer une opposition : *mé/men*
  - exprimer la cause : *davwa/padavwa*
  - exprimer la conséquence : *alò/alòs*

  Dabò, sé èspaktè-la rivé an sal-la. Apré, yo sizé. Limyè étenn. Jak é Pat monté asi sèn-la. Yo komansé rakonté blag. Pou bout, an fen a ispèktak-la, moun lévé é batmen.
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  Nou pou achté on òwdinatè ba tantant. Mé sa pa sèten padavwa avan, nou dwètèt gadévwè si i pé enskri adan latilyé-la otila yo ka aprann granmoun sèvi èvè zouti enfòwmatik.
- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Si yo pa koupé dlo-la, an ké pé plen détwa boutèy é sitenn-la osi.

an fè avè rèsponsab an mwen.

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

  Yè, sé té pi bèl jouné a mwa la : sé té fèt an mwen. Yo ofè-mwen prèmyé téléfòn an-mwen. Dé lanné an té ka èspéré ! Vi an mwen chanjé. Téléfòn-la vin tout ban mwen. Lannuit kon granjou an té anlè-y, kifè, an té ka dòmi lékòl. On jou, papa palé ban mwen é an désidé chanjé onfwa pou onfwa. An mèt téléfòn-la akoté davwa an té konprann anponjan i pa té pé kontwolé mwen.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  Kouté ! Misyé-la an té ka palé-w la sizé anbala, an lonbraj a sé pyébwa-la, anfas a rantré a Macte-la. Dé timoun ka jwé anpyé a-y. I ka gadé téléfòn a-y. Alantou a-y ni onlo alévini. Men gadé. On madanm pwoché owa-y é doubout dèyè a-y. Ou ka di sé madanm a-y ?
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Lanné-lasa, an désidé an té vé vin prézidan a MDL. Pannan dé simenn, an pòsté mésaj si rézososyal a lisé-la pou bay lavwa si pwogram an mwen. Jou a élèksyon-la, an té majò. Toutmoun rélé woulo bravo. Dé simenn apré viktwa an-mwen, an òwganizé on konvwa pou on asosyasyon ka rédé zélèv endikapé.
- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  Marin sé kouzin an pis enmé la. I janti é i donan toutfwazékant i enmé fè jé avè tèt a moun. Lòt jou, i séré klé a loto an mwen. An chèché-yo kon moun fou jistan an tann li ka mò ka ri. An tonbé an zo a-y. I pran pléré. Sa fè-mwen lapenn é an pran-y an bra an mwen.
- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

  Dabòpouyonn, rido-la lévé, Jak é Pat parèt. Lenj a yo té anchengteng é té sal, kifè moun komansé pozé-yo kèsyon. Aprésa, yo komansé grigné. Yo té ka palé on lang wanni-wannan. Déotwa ispèktatè lévé é pati padavwa yo pa té ka konprann ayen. Toutfwazékant, bon enpé moun rété jis an bout. Yo té ka mò ka ri. Anfendéfen, moun lévé é waké lanmen pannan près on dèmi-yè.
- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  Apré bak an-mwen, an té vlé fè létid adan larèl a énèwji vèw. Evè fénomèn a chaldéviraj klimatik la, ni onlo métyé ki k'ay vwèjou èspésyalman métyé ki lyanné èvè dévlòpman bòsko. Mizi-an-mizi nou ka vansé, onlo lantroupriz ka pran konsyans si pòtalans a sé kèsyon-lasa.
- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

  Siwvwè moun té ka arété plen pisin é lavé loto a yo pannan séchrès, yo pa té ké koupé dlo-la ajékontinyé asi nou.
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large

	gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *A pa ti fyè an fyè vwè lajénès arété jèkètèkè kréyòl. Toutfwazékant, dlo ka vin an zyé an mwen, chaklè on moun ka ba kréyòl on mové kou zépon.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Pasi on bò, popilasyon a vyémoun ka monté. Pasi lòt bò, bon enpé jenn ka janmbé dlo. Anplisdisa, moun ka ka fè mwens timoun. Apoulòsdonk, sé twa sitiyasyon-lasa ka frenné balan a péyi-la menm.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, les apprenants développent leurs compétences en interaction orale et écrite ainsi qu'en médiation. Ils sont capables de participer à des échanges simples sur des sujets familiers, comme organiser une sortie ou discuter de traditions, rédiger des messages courts, tels qu'une invitation à une fête ou la description d'une coutume, et faciliter la compréhension entre locuteurs en reformulant ou en traduisant des informations simples entre le créole et le français. Les activités proposées comprennent des jeux de rôle, des rédactions collaboratives et des exercices de médiation contextualisés, mobilisant un lexique lié aux interactions sociales et aux activités culturelles.

Pour les élèves plus avancés, les compétences d'interaction et de médiation, qui permettent d'articuler les différentes activités langagières, gagnent en importance dans une logique de cours qui fait une large part à l'investigation collective des objets d'étude, à l'échange d'informations, à des jeux de rôle plus complexes, au travail collaboratif et à la prise d'initiatives. Pour faciliter et fluidifier les échanges, les marqueurs d'interaction s'enrichissent, avec une attention forte portée à leur réalisation phonétique, à la prosodie et à l'intonation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.

Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel.

Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension.	**Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que :** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes

– Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, *on gran bato ho pou kyouyi fwi asi on pyébwa* pour *on golèt*.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Akonmen zòt ka viv an kaz-la ? Kikoté ou ka rété ? Akilè nou ka jwenn ? Otila manman a-w alé ? Kilès wòb ou ka mèt jòd-la ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Pangad ! Mèt tèt a-w asi zépòl a-w ! Réaction : Dakò, an ké fè sa !* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes** *Lézotorité ka défann moun sòti, an vijilans wouj. / Pa sòti. / Défandi ou pran lanmè. / Penga zò bwè dlo-wobiné apré on siklòn pasé. / Wi, ou pé pran vwazin-la akaz a-w.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *An pa dakò menm menm menm. / Anhan / Enhen / An (pa) adan. / An (pa) ni konbin. / Dévwè mwen. / Pa mélé mwen an zafè a'w. / Ou (pa) adan biten a moun-la. / Fè kon ou vlé. / Nou annaks.* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *An kaw-la, an tann on gran madanm ka di : « Bèt i ni ké pa ka janbé difé ». An konnèt onlo tipawòl men an pa té konnèt tala. Ka i vé di ?* *Monchè, sé menm biten ki « Pokosyon sé manman félisité. »* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Tanprisouplé / Souplé / Èskizé / Èskizé-mwen / An ka èskizé / An ka di-w mèsi / Adan on dòt solèy/ Mèsi / Mésyézédam byenbonjou / Plézi a-w, sé plézi an mwen / Mèsi pou rété kouté a-w / Kenbé / Kenbé solid / Lonnè é rèspé.* – **Relancer** par une large gamme de questions. *Ankijan ou kay/k'ay lékòl ? Apyé oben an loto ? Ès fanmi a-w ni on loto élèktrik ? / Kikoté nou pé manjé on touwman-damou ? / Ou ja pran bato pou ay Lésent ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Anmitan a tablo-la an ka vwè on sodo. Dèyè, tini on montagn. Olwen, solèy-la ka kléré adan on syèl blé.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Ka ou té ké pé di si kawtyé a-w ? / Ka ki janmdifòs a-y ? / Ou di-mwen ni tousa i fo alantou a kaz a-w. Es ou pé dékatyé lidé-lasa ? / Dapré-w, ka ki ka fè kawtyé-lasa pòtalan ? Ka i ni anplis parapòt a diféran dòt ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. *Tanprisouplé, sèvi avè kréyòl pou mèt alèz séla ki pa'a palé fransé la men touvé on jan osi pou mété-w anivo a tala a pa lang manman-vant a-y. / Sonjé sé timoun-la an kréyòl pa ni « vouvwaman ». Anponjan zò pé pa sèvi avè « zòt » lè zò ka palé ban mwen.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Ou pa néta di-mwen otila Luizyàn yé si kat-la. / Tanprisouplé, ès nou pé fè on latilyé manjé Cajun ? / An ka mété-w omildéfi manjé zasyèt janmbalaya-lasa. / Ou pé vizité bayou-la annisòf ou pé pa bennyé adan-y.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *An pa sèten an byen konprann sa ou di, ès ou pé wourépété ? / Poukisa ou ka di pran chimen-lasa ké ay pli vit ? / Eskizé-mwen, mé ès ou pé woudi lidé a-w pou sa pli klè ban mwen ?* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. *Ès ou pé répété souplé ? / Ka ou té vlé di lè ou di sa ? / Ka ou té vé di pouvré ? / Ou sòti di « Latè pa ka pòté-y ? ». Ka sa vé di ba-w ? / An pa'a byen konprann kijan ou ka liyanné sé dé lidé-lasa ? / Espliké-mwen ankijan ou rivé asi pozisyònman-lasa ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. *Èskizé-mwen koupé pawòl a-w, men an pa dakò èvè-w. / Mèsi pou bèl bokantaj-la nou trapé si sijé a « Travay a yè é travay a jòdi », mèsi pou tout pawòl a sé mètamannyòk-la, ki sé sosyològ, ékonomis, politisyen, asosyasyon. Si zòt ka pèwmèt, konyéla, an k'ay palé dè istwa a pap'an mwen ki té chawpantyé.* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens. *Pou an sèten, zòt byen konprann sa an sòti di-la, an ké woupran lidé an-mwen. / Pou di-y on dòt jan…/ Pou ay kout, nou ké di…*

Manno ka mò pou konsòl-lasa. Pa ni dé kon-y. Ou alèz a-w toubònman pou jwé. / I ké sitèlman maléré si i kasé. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *27 mé 1848 sé jou-la lèsklavaj bout Gwadloup. Sé fwitaj a lalit a onlo vayan Nonm é Madanm. Jòdijou, moun Gwadloup pa ka jen oubliyé gloriyé jouné-lasa. Diféran manifèstasyon ka bay jou-lasa. Yo ka pòté on mésaj a jistis, libétè é égalité pou toutmoun.*	– Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. *Pou rivè fè sa yo mandé-w, fò : / Mi konsa pou fè : / Mi détwa lidé pou maké tèks-la :* *Dabòpouyonn / -Apré, /- Pou bout* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *Lèspri-la ki ka gidonné ékip foutbòl-lasa kriyan menm menm menm. An kontan pasé kontan vwè tout sé jouwè-la rivé liyanné, yo ka fè yonn.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. *Pouvré, jòdijou Kréyòl pran lèv. I divini on lang kon tout lang. Moun ka gloriyé-y touwonlatè 28 òktòb. Chak lanné, adan lékòl Gwadloup, yo ka mété-y douvan pannan simenn kréyòl. Lémédya bay zépolèt a-y osi. Asirésèten, i an tout sòs : kisé an télé, kisé an radyo. Kanta nouvèl-tèknoloji, pa menm palé : i an gran asi nichtwèl-la.*

Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Le travail en classe des outils linguistiques ci-dessous peut aider les élèves à mieux comprendre les structures grammaticales et les mécanismes propres à cette langue, tout en mettant en évidence ses spécificités linguistiques. Ils englobent les principales catégories grammaticales (noms, déterminants, pronoms, verbes, adjectifs, adverbes), les fonctions grammaticales (sujet, compléments d'objet et circonstanciels), ainsi que la construction de phrases simples et complexes. Par ailleurs, les élèves sont encouragés à établir des comparaisons avec le français, notamment sur les mots hérités, la simplification des accords ou encore l'usage des marqueurs verbaux. Ces outils favorisent non seulement la maitrise des notions essentielles du créole, mais aussi le développement d'une réflexion métalinguistique, permettant aux élèves de mieux appréhender le fonctionnement des langues et de renforcer leurs compétences langagières.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langues afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). Selon le niveau visé et le contexte d'apprentissage, il n'est pas systématiquement attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

Phonologie A2+

Repérer les mutations phonologiques :

– [y] → [i] : musique → *mizik*

– [Œ] ou [ø] → [e] : deux → *dé*, œuf → *zé*

– [ə] → [i] : chemin → *chimen*, monsieur → *misyé*

Repérer les mots commençant par une voyelle ou un h aspiré en français, qui sont souvent précédés de la consonne l en créole :

– Hôpital → *lopital*

– Histoire → *listwa*

– École → *lékòl*

– Idée → *lidé*

Prosodie A2+

Adopter une intonation adaptée selon le type d'énoncé **:**

– Intonation ascendante : phrases déclaratives (*Ou ka fè sa.*), injonctions (*Vini la !*)

– Intonation descendante : phrases interrogatives (*Ou ka vini ?*), exclamatives (*Fout sa bèl !*)

Prononcer une phrase avec des pauses naturelles **:** *Albè lévé an kabann a-y. I mèt pyé atè. I maché asi on pinèz é i hélé : « Way ! Ka i ka rivé-mwen la ? ».*

Introduire des variations dans la vitesse de lecture : ralentir pour insister ou accélérer selon le contexte de l'énoncé.

Phonologie B1+

Distinguer les variations phonologiques selon la région **:** *dibout* / *doubout*, *chival* / *chouval* / *chèval* / *chuval*, *finèt* / *founèt*.

Reconnaitre des subtilités phonétiques dans des discours plus rapides : Identifier les légères modifications dans la prononciation en fonction du débit de parole : *Yenki* → *enn*/ *ban-mwen* → *ban'w*

Reproduire des sons en contexte conversationnel plus riche **:** Adapter la prononciation en tenant compte de l'interlocuteur et du contexte d'échange.

Prosodie B1+

Respecter l'accent d'intensité ou d'insistance : *Mi chalè !* (Accent d'intensité : porter ici sur l'avant-dernière syllabe)

Adapter l'accentuation et l'intonation pour exprimer une émotion ou un sentiment. Renforcer l'intention exprimée par l'ajout d'un mot ou d'une courte expression : *I ja alé, ou !* (Intonation montante pour exprimer la surprise ou l'étonnement). *An di-w arété, tonnè !* (Accentuation sur *arété* pour insister sur l'ordre et *tonnè* pour exprimer l'exaspération).

Adopter une intonation adaptée aux interjections selon l'intention exprimée : *an !* / *an-an !* / *anhan !* pour marquer des émotions ou attitudes différentes.

Utiliser une intonation variée pour exprimer des nuances émotionnelles : jouer sur la hauteur et le volume pour communiquer joie, colère, surprise, etc.

Utiliser le rythme pour appuyer le sens ou l'intensité : *I maché, i maché* (rythme régulier), *I maché vit vit vit* (rythme rapide pour insister).

Utiliser des pauses appropriées pour fluidifier le discours : Insérer des pauses naturelles pour clarifier et rythmer les énoncés.

Lexique en lien avec les axes culturels : A2+/B1+

- **Colonisation et esclavage**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *Listwa, zèsklav, kolon, liyanné, pwofité, mawonné, nèg-bitasyon, pété chenn, channda, bitasyon, démouné, lépini*, etc.

B1+ comme A2 et autres termes tels que *moun-vini, moun-dèwò, moun-akaz, anba jouk, jérè, opozé, janmé dlo, chiraj, blan-péyi, kaskòd, gangann, sèvi bouzouk*, etc.

- **La langue créole, outil d'inclusion et d'exclusion**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *jété, mèt a koté, kréyòl natif-natal, kréyòl kyòlòlò*, etc.

B1+ comme A2 et autres termes tels que *bay do, rayisans, fè jé épi, voyé monté, lokans, palé wanni-wannan, jagonné, pawòl-parabòl, pawòl anzorèy, jèkètèkè, palé pwenti, anglézé, woulé, pawòl kyòkanblòk, palé gra*, etc.

- **Le vivre-ensemble**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *yonn-a-lòt, lévwaz, rédé, bay lanmen, rèspèkté, dérèspèkté, voukoum, jiré, babyé*, etc.

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *viv ansanm-ansanm, démélé, bay on pal, palkonduit, viv ankyèkoko, larèl pou suiv*, etc.

- **Les nouvelles technologies et la communication intergénérationnelles**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *pèd fwa, alèz, bigidi, bokantaj, nichtwèl, bokanté, jennmoun, boulvès*, etc.

B1+ comme A2 et autres termes tels que *konprann yonn é lòt, trapé bab, chiraj, nèf, mètamannyòk, chouboulé, chouboulman*, etc.

- **Mai, mois de mémoire**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *gawoulé, gloriyé, tras é mak, chonjé, mawonné, mawonnaj, larinonmé*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *obliyé, oubliyans/loubliyans, gloriyé, souvènans, baré chimen, on mouvman*, etc.

- **Métiers d'hier, des métiers disparus ?**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *travay antan lontan, on gyòb, gyobè, on machin, débouya*, etc.

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *on zouti-filé, dé men a-y sé ta-y, on moun ka travay tè, dévlòpman bòsko, on Michel-Moren, siyèdlon*, etc.

- **Transition énergétique et environnementale**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *dévlòpman bòsko, siklòn, chéchrès, bannzil, on débòdman*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *déchouké, déchoukaj, déchèpiyé, chiktayé, on déboulman, on débòwnasyon,* etc.

- **Défis économiques et sociaux**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *menné, mét-dèwò, voyé alé, ouvriyé, bay travay, mèt lajan akoté, manjé lajan, lantoupriz, ayennafè*, etc.

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *bay biyé palapenn a-y, viré bò-si-bò, soupen/ lajan-a-pen, pran on travay, on lajansé́ré, séré lajan, pentiré syèl*, etc.

– **Création linguistique et dynamique du créole**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *palé nèf, lokans, dousiné (ajout dans le dictionnaire français "douciner"), véyatif, watsapé mwen*, etc.

B1+ comme A2 et autres termes tels *que lanbifonné, kòné mwen, hélé mwen, pyès-kòchté, watsapé-mwen*, etc.

– **Le rire**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *mò ri, ri on bèl ri, mèt ri atè, komik/konmik, anmizman, kòbòy*, etc.

B1+ comme A2 et autres termes tels *que on bòsri, dérizyonné, fè jé èvè tèt a..., pran ri, ri a gou a kè..., ri tout dan déwò, filé dan, grigné, grigyé dan ba on moun*, etc.

– **Le concept de *Latilyé* en Guadeloupe**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *latilyé, lawonn, on moun lès/ vizè, bokantaj, sèvi, bòkaz, kontré, jwenn, mouvman, mannèv, siyé bwa*, etc.

B1+ comme A2 et autres termes tels *que dé men a-y sé ta-y, men a-y pa pòk, fè tèt a-w maché, travay alajouné, moun ki travayan, mèt-travayè*, etc.

– **La culture Cajun**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *kannaval, marékaj, bayou, kribich, diri, zépis, piman, lakòdéyon, mizik, chan*, etc.

B1+ comme A2

– **Une société d'habitation**

A2+ comme A1 et autres termes tels que *kaz kréyòl, kont, léjann, timtim, travay tè, planté, bitasyon, léloum*, etc.

B1+ comme A2 tels que *bay bon gaz, dérifézé, touné on moun alanvè, fè nonm, fè lèstonmak, pa ka kouté ni Bondyé, ni sen, menné, pran lèspri, fwitaj, fwitayé*, etc.

– **Le créole louisianais**

A2+ *bayou, kouri-vini, fè lakonésans, sézonnin, karnaval, rivé, bondjé, shapé, gin, ouvraj /travay, journin, bòr isit, aryin, astœr-la, aswa-la, banmbay (à bientôt), bon lashans*, etc.

B1+ comme A2+ *nora/né va gin (avoir), ç'apé kouri (ça va), ça senm lapli, byin élvé, çé pa aryin (de rien), dézònnwiyé, gin lalanng long, pimen anrajé, ponponnin/ponponn*

Grammaire A2+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+

Catégories grammaticales

– Adverbes :
  - de manière : *atètipo, mòlman, vit, byen, fap-fap*, etc.
  - de lieu : *Pa anba, pa anho, toula*
  - (B1+) de temps
    - *dèwvwè, lèwvwè, lèwgadé, dinèstan*
    - place de *toujou* : avant le groupe verbal (sens de « toujours ») ou après (sens de « encore ») : *An ka atann vou toujou. Ou toujou la ! Yo toujou malad.*
  - (B1+) de condition : *vinvwè, siwvwè*, etc.
  - (B1+) de manière : *kouyaman, anponjan, douté-w, toutafètman, kòmdifèt, padinèspré*, etc.
  - (B1+) de lieu : *toula*
  - (B1+) d'intensité : *sitèlman*
– Prépositions de concession et d'opposition : *magré, aladiférans a/avè*, etc.
– Conjonctions de subordination plus complexes : *toutfwazékant*, etc.
– (B1+) Conjonctions et locutions adverbiales : *alò/alòs*
  - place de *alò/alòs* en début ou en fin de phrase (donc, par conséquent) : *Alòs, ou fin pa rivé !*
– (B1+) Adjectif *ti* qui sert souvent à minimiser, à atténuer ou à exprimer une nuance affective devant un nom ou un verbe : *Ban mwen on ti bo. / On ti van ka karésé mwen. / Ban mwen on ti favè souplé. / Grananman ka fè on ti bobi.*
– (B1+) Prépositions *ba* et *pou* : *I ka travay ba patwon. / Woulé ka-la pou mwen.*

Le nom et le groupe nominal en créole

– Propositions relatives pour enrichir le GN : Introduire une relative simple pour préciser le nom : *Zélèv ki malad pa la / Zélèv ∅ malad pa la.*
– Pronoms démonstratifs et possessifs élargis : *Timoun a-w la. / Tan-mwen la pati dèpi lontan. / Ayda ka koud wòb. An achté sila an men a-y.*

- Les pronoms indéfinis construits à partir du nom *moun : ponmoun, chakmoun, toutmounmoun*, etc.
- Les homophones :
  - *Onlo* (beaucoup) / *on lo* (un lot) : *ou ni onlo mango asi tab a-w la la, an ké pwan on lo souplé*
  - *On so* (une chute) / *on so* (un récipient : un seau) *: I pwan on so an rivyè-la. / So dlo-la i té pwan la volé.*
  - *San* (préposition) / *San* (chiffre) /*on san* (nom) : *Ay san mwen / Papi trapé san lanné / Lè i koupé dwèt a-y, té ni onpakèt san.*
- Les suffixes pour former des noms : *vèglaj, pwòptaj, latranblad, ensolanté, dyézè, fwitayé, marèz, pousuivasyon, finisman*, etc.
- (B1+) Les expansions du nom : nom + subordonnée relative : *I ka rété adan on koté otila pa jen ni dlo. / Mizé-la an té ka palé-w la sé MACTE.*

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

- Connaitre et employer des verbes sériels plus riches exprimant des actions complexes ou enchainées : *Pwan-kouri / Rété-kouté*, etc.
- Exprimer une habitude avec *ka* : *An ka dòmi a névè-d-swa.*
  - Exprimer une vérité générale : *An ka manjé tousa i mò avan mwen.*
  - Exprimer un passé récent avec *sòti* ou *fin* : *An sòti lévé. / I fin babyé.*
  - Exprimer le passé récent grâce à la duplication : *Sòti i sòti lévé, sé adan frijidè-la i ka rantré.*
  - Employer le conditionnel avec *té ké* : *An té ké enmé ay pran on ben rivyè èvè paren an mwen.*
- Employer le futur immédiat avec *kay/k'ay* : *Mésyézédam, maré senti a zòt. Aviyon-la k'ay dékolé.*
- Exprimer une répétition ou une habitude : *An ka dòmi a névè-d-swa*.
- (B1+) Exprimer le passé récent avec la duplication de la forme verbale "*sòti i sòti*" : *Sòti i sòti lévé sé adan frijidè-la i ka rantré.*
- (B1+) Exprimer un état avec le morphème Ø : *An fò, nou las, I pè, Zòt byen.*
- (B1+) Exprimer le conditionnel avec *té* + *ké* + verbe modal + verbe : *Ka ou té ké vlé fè ? Ola nou té ké pé ay ?*

La phrase créole et son organisation

- La phrase exclamative : *Fout/ Wi* + S + prédicat : *Fout/Wi Jili bèl !*
- Utilisation de la négation au moyen de l'expression idiomatique : *a pa : A pa Ela/Chyen-la/yo. / A pa janti ou ka mèt adan kannari a-w.*
- S + V + complément de phrase 1 + complément de phrase 2 : *Emil pòté pwason (COD) ba manman (COS). / Jan ba Lin (COS) lajan (COD).*
- S + V d'état attribut du sujet : *Timoun-la vin malélivé. / I rété tou kout.*
- Proposition subordonnée relative sans pronom relatif : *Pannan sé lanné-la ou pa té la la nou pran fè.*
- Proposition subordonnée relative + particule *la* rejetée en fin de phrase : *Ki lenj ou mèt si vou la ? / Madamn-la, an té ka palé la.*
- Discours rapporté : utilisation des verbes introducteurs de paroles basiques, place des deux points et des guillemets pour encadrer une citation : *di*, *mandé, réponn*, etc. : *Papa di : « Pa limé télé-la é sonjé étenn sé limyè-la. »*
- Exprimer l'emphase par la répétition d'une phrase : *I maché. I maché. I maché.*
- Exprimer l'intensité par la répétition d'un adjectif : *chyen-la lèd lèd*, d'un adverbe : *kò-la pa bon menm menm menm.*
- Utiliser des modalisateurs *asiré/sèten/poubon/pouvré/anvré* pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé : *Anvré, sa fèt konsa !/ Asiré sèten, flè-lasa ké tijé !*
- Utiliser la comparaison : *plibyen pasé / plibon pasé, plimové pasé/plimal pasé : Mariz plijanti pasé Sofi.*
- S + prédicat *otan* + adjectif + *ki* + nom/GN/pronom : *Alen otan gran ki Rudi/ gason-la/li.*
- Utiliser le superlatif : *plibon-la, plibyen-la, plimové-la, plimal-la : Plibon zélèv an klas-la, sé mwen..*
- (B1+) Utiliser la subordonnée adverbiale : *Aprédavwa ou ké rantré, lamenm ou ké woté lenj a-w.*
- (B1+) Utiliser avec pertinence la forme emphatique en fonction de l'élément à mettre en évidence :
- (B1+) Sujet : *Sé Magi ki di mwen sa. / Mwen menm mwen menm an mwen, an ja paré*
- (B1+) Complément d'objet direct : *Sé on bébélé an té ké manjé.*
- (B1+) Complément d'objet indirect : *Sé ba-w an ka palé.*
- (B1+) Complément circonstanciel : *Sé anbala an ka rété. / Jàn ka rivé dèmen oswa*
- (B1+) Le noyau de la phrase est :
  - un adjectif qualificatif : *Sé las i las. I bèl / I malad*
  - un verbe : *Sé dòmi i ka dòmi. Sé pati an té k'ay pati*
  - un adverbe : *Sé la zòt yé.*
  - un groupe prépositionnel (préposition + nom) : *Sé adan chanm-la i yé.*
- (B1+) Comparatif d'égalité de phrase : *otan / menmjan* + verbe + *ki : I lité otan ki yo* (sous-entendu *« lité »*) / *Otan i enmé li, otan nou enmé désiné.*
- (B1+) Comparatif de supériorité de phrase : *pli* + adjectif + *ki : I ka palé pli vit ki mwen*. (sous-entendu *« ka palé »*).
- (B1+) Comparatif d'infériorité de phrase : *mwens* + adjectif + *ki : I ni mwens lajan ki frè a'y* (sous-entendu *« ni »*).

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les activités de réception en créole guadeloupéen au niveau A1+ visent à développer la compréhension de messages simples et familiers. En compréhension orale, les élèves s'entrainent à identifier des mots clés, des expressions courantes et des informations essentielles dans des supports tels que des conversations, des chansons ou des annonces. En compréhension écrite, ils découvrent des textes courts comme des dialogues, des affiches ou des descriptions, permettant de reconnaitre le lexique de base et les structures simples. Ces activités ancrées culturellement favorisent une immersion linguistique progressive et significative.
Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

Les activités d'expression orale et écrite en créole guadeloupéen au niveau A1+ visent à développer des compétences communicatives de base dans des situations simples et familières. En expression orale, les élèves apprennent à utiliser des phrases courtes et des structures simples pour se présenter, poser des questions ou décrire des éléments du quotidien. En expression écrite, ils produisent des textes courts et guidés, tels que des listes, des invitations ou des descriptions simples. Ces activités sont conçues pour renforcer la confiance des élèves et les encourager à réinvestir le vocabulaire et les structures grammaticales dans un contexte culturel authentique.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **à l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc.
- **à l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer, etc.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  Lendi swa, Lapwent, Pòl é Janpyè ay gadé on èspozisyon a trant jenn pent Gwadloup. Aprésa, yo fè on latilyé a penti èvè sé awtis-la.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Tinon an-mwen sé Klara, an sé on jennfi Gwadloup. An sé moun Bastè, moun Badibou. | An sé Noam. An ni kenz lanné si tèt an-mwen. An ka rété adan on kaz-hotéba lakou Maho. An ni dé sè é on frè, nou toujou ansanm. Koton sé ti chat an-mwen, i tèlman anmèwdan.

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
An mé, avè pwofésè kréyòl an-nou, nou dékatyé zimaj a on iskilti ki si plas Légliz Tibou. Sé Michel Rovelas ki fè-y. I ka rèprézanté Gertrude. Sé té on zèsklav. Moun té ka di i té konnèt onlo pwazon é i té ka sèvi avè yo pou kyouyé sé mèt-la é zanimo a yo osi. Yo pann Gertrude 8 févriyé 1822 é aprésa yo brilé kò a-y. Rovélas fè-y avè pwen a-y anlè. I té vlé montré magré lèsklavaj té rèd, Gertrude pa lagé.
– **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents
Manno sizé douvan biwo a pwofésè-la. I ka maké asi kayé a-y é i ka désiné asi tab-la. Règ a-y tonbé dèyè chèz-la. Manno ranmasé-y é i pichonné janm a Jòj. Sak a-y pann dèyè do a chèz a-y. Vitman, i mété règ-la an twous a-y, adan sak a-y. Sak a Manno pann dèyè do a chèz a-y.
– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure
Toulésanmdi, an ka jwé boul avè Yanis é Pòl. | Chak maten, an ka ponmlé chyen-la. | Chak lendi-Pak, nou ka kanpé asi plaj Bwajolan. | Nou pran mo pou dézè-é-dimi.
– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.
I enmé gran sè a-y onlo é ti sè a-y jalou délè. | An pa enmé ji-kann menm menm menm. | Vwazen enmé fim-lasa toubòlman. | An tèlman enmé bébélé a granmanman ! | Sa pa bon menm ! | Lanti-la pa asé salé. | Pantalon-la two kout.
– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**
  • ajouter un élément : *aprésa/ pou bout/ an bout*
  • illustrer : *kon/kontèl*
  • exprimer une opposition : *mé/men*
  • exprimer la cause : *davwa/padavwa*
  • exprimer la conséquence : *alò/alòs*
– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
An anvi manjé on sòwbé koko. | Ès an pé téléfonné, souplé ? | Manman ké ay an lékòl-la aprémidi-la é aprésa nou ké ay fè konmisyon.
– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
Pétèt, Maripyè ka dòmi. | Si ou enmé koko, pran on sòwbé.

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

– Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
– Se faire aider, solliciter de l'aide.
– Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
– Accepter les blancs et faux démarrages.
– S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

– Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
Kitan ou ka woupati ? / Akilè ou rivé ? / Ola sal-la yé ? / Kibiten ou fè ? / Ka nou aprann fè yè ? / Kilè i yé ? / Ès ni lékòl dèmen ? / Poukibiten ou pa té la ankò ?

- Donner (ou réagir à) des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir :

  Wouvé kayé a-zòt ! Étenn limyè-la ! Ranjé sé chèz-la ! Pa ralé tab-la ! Pa dòmi si tab-la ! Ay fè vésèl-la ! Fè kouch a-w !
- **Demander des nouvelles et réagir simplement** : Questions possibles :

  Ki nouvèl a-w ? / É kò-la ? / Ès ou ka kenbé ? *Réponses possibles :* An byen, mèsi. / Kò-la pa bon. / An la. /An las.
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu :

  Ès an pé ay an CDI-la, souplé ? / Ou pé ay pran on diksyonnè. / Pa lévé san mandé. / Pa sèvi avè téléfòn a-w an lèkòl-la.
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord :**

  Okédakò. / Pa ni pwoblèm. / An pa dakò.
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone**
- **Demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :

  An pa ka konprann, ès ou pé répété ? / Ès ou pé di sa an fransé oben an kréyòl ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples. :**

  Byenbonjou. / A on dòt solèy. / A dèmen. / Padon. / An alé. / Atanto
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. :

  Atann tibwen. / Pangad. / Arété sa.
- Utiliser des verbes de **perception.**

  Kouté. | Gadé. | An pa ka tann ayen. | Ès ou vwè… ?
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**

  La, asi paj kenz la ! La ! | Kayé-la asi tab-la. | Sanblé-la ké fèt dèmen. | Adan tèks-la, souligné sé adjèktif-la. | Yèswa, Senfwansa, té ni kannaval.
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

  An fwèt. | Ka fè cho menm. | An ni mal pyé/janm/tèt, etc. | I biwzen lavé men a-y. | An vé dòmi. | I vlé on vè dlo.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

  Konsè-la ka fèt sal Tarer, Vandrèdi 12 avril, a névè-d-swa. Antré-la sé 15 éwo pou granmoun é timoun pa ka péyé. Vini avè chèz a-w.

Outils linguistiques – LVC

En cours de langue vivante LVC, les outils linguistiques utilisés au niveau A1+ visent à doter les élèves des bases nécessaires pour communiquer de manière simple dans des situations familières. Ces outils incluent :

- Pronoms personnels : pour identifier les interlocuteurs (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles).
- Verbes courants : utilisation de l'infinitif et des formes verbales simples avec ou sans marqueur de temps (présent, passé, futur).
- Adjectifs : pour exprimer des qualités ou des états simples (grand, petit, beau).
- Adverbes et prépositions : pour situer dans le temps et l'espace (hier, demain, ici, à côté).
- Articles et déterminants : pour introduire et spécifier des noms (un, une, le, la, ce, cet).
- Lexique fondamental **:** autour des thématiques comme la famille, les activités quotidiennes, les objets, ou encore les couleurs.

Ces éléments, adaptés au contexte culturel et linguistique de la langue étudiée, permettent aux élèves de construire progressivement des phrases simples et d'acquérir une autonomie communicative essentielle. L'objectif est également d'encourager la réflexion sur les similarités et différences avec le français, en renforçant la compréhension interlinguistique.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langues afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). Selon le niveau visé et le contexte d'apprentissage, il n'est pas systématiquement attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ Phonologie
Distinguer les phonèmes dont les phonèmes spécifiques : voyelle + Y, Y + voyelle, W + voyelle.
Distinction entre certains sons proches (ex : [p] *(pat)* et [b] (*bat*).
Distinguer des sons nasalisés comme *ban, bon, ben*, etc.
Distinguer et reproduire les voyelles orales (*da, mé*, etc.*)* et nasales (*vayan, zayann*, etc.).
Distinguer des consonnes en finale de mots (*sab, lafinèt, mas, trant, désann*, etc.
Distinguer les sons (graphie étymologique vs graphie GEREC-78) : KY/TCH - GY/DJ - GN/NY.
Améliorer la prononciation des sons complexes.

A1+ Prosodie

Utiliser une intonation descendante pour des affirmations : *Mwen ka travay*. et une intonation montante : *Ou ka bwè sa ?*

Reconnaitre des pauses naturelles entre les idées pour plus de clarté.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Colonisation et esclavage**

A1+ *on nèg, on zèsklav/èsklav, bowo, bourèl, Lèsklavaj, on mèt, on kolon, on kréyòl, on lilèt, bananzil, mérendyen, hay, rézisté, voyaj, voyajé*, etc.

- **La langue créole, outil d'inclusion et d'exclusion**

A1+ *lang, kréyòl, pwovèb, fyè, wont, palé, kozé, kaché, aprann*, etc.

- **Le vivre-ensemble**

A1+ *viv anfanmi/anzanmi, gason-la, granmanman-la, gran-apa-la, vyémoun/vyékò, viv avè, lézòm ; lépèp*, etc.

- **Les nouvelles technologies et la communication intergénérationnelles**

A1+ *téléfòn pòwtab, on bab, télévizyon, babyé, rédé/édé, viv tousèl, pèdtan*

- **Mai, mois de mémoire**

A1+ *mémwa, sonjé/chonjé, obliyé, goumé, libéré, on istati, libèté*, etc.

- **Métiers d'hier, des métiers disparus ?**

A1+ *on machann, on travay, on rimèd-razyé, on machann-légim, antanlontan, on zouti, on travay nèf*, etc.

- **Transition énergétique et environnementale**

A1+ *laliwonnaj, pwotéjé, lanati, dlo, zòdi, gaspiyaj, konsomasyon, triyé, lizin, énèwji, razmaré*, etc.

- **Défis économiques et sociaux**

A1+ *on travay/on tra, on okipasyon, konsomasyon, on lantrèpriz, on patwon, pwofité, fè lajan*, etc.

- **Création linguistique et dynamique du créole**

A1+ *lang, kréyòl anbafèy, nichtwèl*, etc.

- **Le rire**

A1+ *ri, on blag, on jé, on kont, on véyé, on jédimo, komik, iskètch*, etc.

- **La culture Cajun**

A1+ *palé kréyòl, kajen, kribich, mizik, manjé, tradisyon, éritaj/léritaj, bayou, gonbo, aligatò, zidéko, bal*, etc.

- **Une société d'habitation**

A1+ *lèsklavai, kolon, kolonizasyon, bitasyon, kaz a mèt la, galri, pèsyèn, chan, jérè, chouval, fwèt, kacho*, etc.

- **Le créole louisianais**

A1+ *palé kréyòl, zansèt, chanté, lang, byin mœrsi, aprònm bèl langaj*, etc.

Grammaire A1+

Les éléments grammaticaux de niveau A1 restent valables pour A1+.

Catégories grammaticales

- Déterminant interrogatif : *Konmen, kijan, kikoté/ konmen/akonmen*, etc.
- Pronoms démonstratifs : S*ila, sala, tala, séla*, etc.
- Pronoms possessifs : *Tan mwen/ tan-mwen, ta-w, ta zòt*, etc.
- Pronoms interrogatifs : *Kilès, kitan, kisa/ki, kibiten, Pa asi kikoté, akilè, Ka, O/ola*, etc.
- Adverbe de temps : *dèmen, pawfwa, toujou, toutan, jòdi, yè, pita, tanzantan*, etc.
- Adverbes de lieu : *isi, isidan, la, anbala, lòtbò, dèyè, douvan, owa, akoté, andidan, andéwò, anba, anho, toutkoté, toupré*, etc.
- Conjonction de coordination élargie : *kidonk, alò/alòs*, etc.
- Adverbes exprimant l'affirmation : *Wi, wè, alò, sé sa menm, anhan*, etc.
- Adverbes exprimant la négation : *Non, énon, awa, en-en*, etc.
- Adverbes exprimant le doute : *Pétèt*
- Adverbes exprimant la préférence ou marquant la supériorité **:** *piplis, pasé*, etc. *: An enmé bannann pasé ziyanm. / An enmé piplis bannann*.

- GN prépositionnel : Prépositions courantes de temps et de lieu (*aka, pou, douvan, an, avan, apré, pannan, asi, anba, anho, dèyè, douvan*, etc.*)* + nom ou GN : *an mwa désanm, obò tati, apré travay*
- Pronom personnel complément (COD/COI) : *I pran-y.*

Le nom et le groupe nominal en créole

- Formation des noms féminins : Repérer quelques mots formés avec les suffixes féminins : *boug/bougrès, kwafè/kwafèz.*
- Noms de pays et agglutination : Utiliser le marquage Ø devant les noms de pays ou l'agglutination *La* + nom du pays : *Gwadloup/Lagwadloup, Frans/Lafrans.*
- En créole guadeloupéen, certains mots d'origine française commençant par une voyelle (comme ongle, épingle, esclave, etc.) débutent par un *z* en créole : *zong*, *zépeng*, *zèsklav*, etc.
- Enrichissement du groupe nominal au moyen de l'adjectif possessif : Utiliser les possessifs pour enrichir le GN : *kayé an-mwen/an mwen, plant an nou/ an-nou*
- Adjectif démonstratif singulier : Associer un nom avec adjectif démonstratif postposé *-lasa* : *Simenn-lasa, tibwen-lasa.*
- Comparatifs d'égalité, de supériorité et d'infériorité :
  - *Menm* + nom ou GN ou pronom + *ki* : *Pyè menm grandè ki dènyé piti frè a-y/ Alen menm laj ki Rudi/ gason-la/li.*
  - Utiliser le comparatif de supériorité et d'infériorité : *pli/mwen* + adjectif + *ki* + nom ou GN ou pronom : *Alen pli gran/mwen gran ki Rudi/gason-la/li*

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

- Le présent de l'indicatif
  - Connaitre des verbes n'admettant pas *ka* : *pisimyé, sav, konnèt*, etc.
  - Former des phrases complexes avec des conjonctions : *Mwen ka manjé mé ou ka dòmi.*
- Le futur
  - Exprimer des intentions ou projets : *Nou ké wè fim-la. / Mwen ké aprann lèson-la.*
- Les temps du passé
  - Utiliser des phrases courtes : *Nou té ka travay yè. / Mwen fini travay-la avan yo.*
- L'impératif présent
  - Construire des consignes complexes : *Maké sa ou ka fè é ranjé sé liv-la.*
  - Intégrer plusieurs verbes dans des phrases impératives : *Pliyé lenj-la é fè vésèl-la !*

La phrase créole et son organisation

- Consolider le repérage des différents composants de la phrase
- S + V + complément de phrase essentiel : *An achté on kaz (COD). / Lina ka palé ba Pyè (COI).*
- Distinguer les différentes structures de la phrase affirmative :
  - Repérer la structure fondamentale en général : sujet + marqueur verbal + verbe + compléments : *An ka manjé on bannann.*
  - Repérer la place du verbe, en particulier lorsque la première position n'est pas occupée par le sujet : *Jòdla, Janpyè lévé ta. / Anba-la, ou ké touvé on katchimen.*
- Premières structures avec des compléments circonstanciels de temps et de lieu : *Mwen ké vini dèmen.*
- Utilisation de la négation avec *pa, pòkò/pò'ò, pé ké/pé'é* + prédicat : *Mwen pòkò/pò'ò manjé/ Tifi-lasa pa ka palé. / I pé ké vini oswè-la.*
- Construction d'énoncés négatifs à partir de l'expression idiomatique *A pa* : *A pa Roro ? / A pa jé ! / A pa vré.*
- Phrase impérative : *Péyi-la bèl ! / Mi bon péyi !*
- Phrase exclamative : *Popopo ! Ou monté Lasoufriyé !*
- Phrases interrogatives ouvertes introduites par des pronoms interrogatifs : *kimoun, kisa, kikoté*, etc. : *Kimoun ka palé ?*
- Les phrases complexes introduites avec des conjonctions de coordination simples telles que *épi, mé, donk*, *alòs* : *Manman ka pasé tondèz é papa ka ranmasé zèb. / An douvan kaz-la men ou pa la/ Ou pa vin kidonk an manjé zannanna-la.*
- Les phrases complexes introduites avec des conjonctions de subordination simples tels que *pas/paskè, si, lè… : Mwen ka manjé paskè an fen/ Si lapli tonbé, an ké rété akaz, / Lè i ké vini, nou ké palé.*
- Utiliser les modalisateurs « *Pétèt* » pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé : *Istati-la gran gran menm, pétèt il ka montré fòs a konba a Gertrude.*
- Utilisation de pronoms après les présentatifs *sé* ou *mi* : *Sé mwen ki di sa. / Sé vou ka manti ? / Mi sé timoun-la, yo doubout la.*

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première marque l'entrée dans le cycle terminal. Il s'agit donc d'un cycle d'évaluation et, si le travail ne peut en aucun cas être réduit à cette seule dimension, il est important que les professeurs recueillent des éléments de positionnement objectifs sur l'ensemble du cycle leur permettant de mesurer de façon robuste les progrès des élèves.

Les élèves, désormais considérés comme largement autonomes pour gérer leurs apprentissages, se voient confier des tâches de plus en plus complexes, exigeant de leur part des repères culturels solides ainsi que des outils linguistiques suffisamment riches pour recevoir et produire de nombreuses nuances de sens. S'ils font preuve d'une bonne capacité à organiser leur travail personnel en classe, ils perfectionnent également les différentes tâches et attitudes que demande un travail coopératif en groupe, tout en recourant de manière pertinente aux différents outils, notamment numériques et d'intelligence artificielle. Un accompagnement ajusté des professeurs reste essentiel en vue d'optimiser l'articulation entre besoins linguistiques et intention de communication. Les professeurs doivent aussi choisir, pour le traitement des axes culturels, des thématiques qui leur semblent adaptées aux profils des élèves. Ceux-ci ont, en effet, en première, opéré des choix parmi les enseignements de spécialité en fonction de leurs centres d'intérêt.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

L'identité guadeloupéenne est marquée par une grande diversité culturelle, héritée de son histoire coloniale. En effet, la Guadeloupe est un creuset où se sont mêlées des influences amérindiennes, européennes, africaines, indiennes et caribéennes. Cela a créé une culture créole singulière. Néanmoins, cette diversité doit relever des défis en termes de cohésion sociale, d'intégration ou d'inclusion notamment des populations déplacées, immigrées, exilées ou expatriées.

Par ailleurs, dans un monde en mouvement, désormais hyperconnecté, la mondialisation apporte de nouvelles influences, qu'elles soient économiques, culturelles ou sociales. Les produits culturels mondiaux (musique, mode, technologies, etc.) trouvent leur place dans la vie quotidienne et interrogent la nécessité réelle de préserver sciemment ou non les spécificités locales face à la possible peur d'une certaine homogénéisation culturelle mondiale.

En outre, hérités de l'esclavage et de la colonisation, les clivages sociaux sont nombreux, opposant souvent les descendants de colons aux descendants d'esclavagisés, les familles influentes économiquement à celles les plus démunies. Enfin, les disparités dans la répartition géographique des populations en Guadeloupe ne favorisent pas toujours la mixité sociale.

Comment la coexistence des influences amérindiennes, européennes, africaines, indiennes et caribéennes a-t-elle enrichi la culture guadeloupéenne ou continuent-elles de le faire ? Quels sont les clivages sociaux hérités de l'Histoire de la Guadeloupe et comment se manifestent-ils aujourd'hui dans la société ? Comment les disparités dans la répartition géographique des populations en Guadeloupe influencent-elles la structure et la mixité sociales ? Existent-ils des stratégies pour préserver la diversité culturelle et l'identité créole tout en s'adaptant aux nouvelles dynamiques économiques et sociales mondiales ?

Objets d'étude possibles

- Carnaval, *mas* et *bòdé-apiyé*
- *Gwoka*, entre culture traditionnelle et élément du patrimoine immatériel de l'humanité (conseillé en LVC)
- Que racontent les noms en Guadeloupe ?

Axe 2. Diversité et inclusion

La Guadeloupe contemporaine, riche de sa diversité culturelle, linguistique et sociale, est en quête d'un modèle d'inclusion qui puisse concilier le respect des valeurs créoles traditionnelles et l'adaptation aux défis modernes. Cette inclusion se construit dans l'équilibre entre la préservation des racines culturelles et l'aspiration à une société plus juste et égalitaire, où chaque individu, quelle que soit son origine ou sa situation, peut trouver sa place.

Objets d'étude possibles

- La femme, l'homme et le *potomitan* (conseillé en LVC)
- Lois, chartes et semaines au service de la diversité et de l'inclusion
- DROM-COM, des territoires éclatés, une mémoire collective ?

Axe 3. Art et pouvoir

Le rapport entre l'art et le pouvoir est complexe et souvent ambivalent, évoluant en fonction des contextes historiques, des aires géographiques et des systèmes politiques. À travers les âges, le pouvoir a souvent fait appel à l'art pour renforcer sa légitimité, assoir son autorité et façonner l'opinion publique. L'art a parfois servi de vitrine du pouvoir, glorifiant les dirigeants, les institutions religieuses et les structures économiques dominantes. Ce lien met en lumière des interrogations essentielles sur le rôle de l'art dans la société, sa capacité à refléter les valeurs du pouvoir, mais aussi son potentiel à s'y opposer. L'art, dépendant du soutien des mécènes, des élites ou de l'État, a parfois été contraint de célébrer l'ordre établi. Cependant, il ne se limite pas toujours à ce rôle d'outil de propagande ou d'embellissement de l'image du pouvoir. Même dans des contextes de forte dépendance économique, certains artistes ont su inclure des éléments subversifs ou critiques dans leurs œuvres. Les allégories, métaphores et symboles cachés permettent souvent de contourner la censure, d'insuffler des messages contestataires ou de susciter une prise de conscience parmi le public.

Objets d'étude possibles

- Art et histoire de la Guadeloupe
- Artistes guadeloupéens, défenseurs de la case créole (conseillé en LVC)

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

La relation entre innovation scientifique et responsabilités, en Guadeloupe comme ailleurs, pose des questions complexes sur les répercussions des découvertes sur la société et l'environnement, et sur le rôle de chacun – scientifiques, décideurs politiques, et citoyens – dans la gestion de ces avancées. Dans un contexte global où les innovations technologiques s'accélèrent, les implications écologiques, économiques et éthiques de ces progrès sont au cœur des préoccupations. En Guadeloupe, les enjeux sont particulièrement marqués par des défis environnementaux et de santé publique. La sensibilisation croissante des citoyens à ces questions se traduit par une demande de transparence et de responsabilité, appelant les chercheurs, les gouvernements et les entreprises à anticiper les conséquences des innovations sur l'environnement et la santé. Les citoyens guadeloupéens sont de plus en plus engagés dans des actions de sensibilisation et de changement des pratiques.

Objets d'étude possibles

- Biotechnologie au service de la santé publique
- La Guadeloupe et les défis environnementaux à relever (conseillé en LVC)
- Vivre au naturel, la nouvelle innovation scientifique

Axe 5. L'être humain et la nature

La Guadeloupe est souvent décrite comme un paradis où la nature omniprésente se donne à voir sous des formes extrêmement variées et belles, qui ne manquent pas d'inspirer les Guadeloupéens. La nature est une source de vie essentielle à préserver et à cultiver dans un territoire archipélagique, autrement voué à la dépendance économique avec le continent. Néanmoins, on oublie encore parfois que la nature repose sur des équilibres subtils. Si elle est résiliente, la nature repose sur de subtils équilibres où chaque élément dépend de l'autre, ce qui suppose des chaines et des cycles à respecter. Capable de se régénérer après des perturbations, la nature demeure une force puissante, créatrice tout autant que destructrice, et qui nourrit aux Antilles un certain nombre de croyances. Elle serait une puissance supérieure qui dépasserait l'humain et inspirerait respect et humilité. Les effets du changement climatique rappellent aux êtres humains qu'il est temps d'agir pour le respect de l'environnement et de la biodiversité.

Objets d'étude possibles

- Célébration de la nature et émerveillement de l'être humain (conseillé en LVC)
- De la nécessité de préserver la mangrove en Guadeloupe
- La nature, mon employeur

Axe 6. L'archipel des Mascareignes

Les Mascareignes, archipel de l'océan Indien situé à l'est de Madagascar, se composent de Maurice, Rodrigues et La Réunion, des iles d'origine volcanique. À l'image de la Guadeloupe, ces territoires créolophones ont été profondément marqués par la

colonisation, la traite esclavagiste et l'organisation en sociétés de plantation. Cet espace constitue un exemple riche pour explorer les liens entre les langues créoles, leur diversité et leur vitalité. Les Mascareignes incarnent un métissage culturel remarquable, fruit des interactions entre les cultures européenne, africaine, indienne et asiatique. Leur étude permet aux élèves de saisir que le créole guadeloupéen, loin d'être isolé, s'inscrit dans une communauté linguistique et culturelle mondiale, renforçant ainsi la compréhension des dynamiques historiques et identitaires propres à l'espace créolophone.

Objets d'étude possibles

- Guadeloupe, Maurice, Seychelles : une communauté de destins ? (conseillé en LVC)
- Langues et identités aux Mascareignes : entre créole, anglais et français
- Créolie et créolité, deux mouvements identiques ?

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En première, avec le créole comme deuxième langue, un élève de niveau B1/B1+ en compréhension de l'oral et de l'écrit doit être capable de suivre l'essentiel d'un discours clair et standard sur des sujets familiers ou d'actualité, comprendre des récits, témoignages ou conversations du quotidien, et à un niveau B1+, saisir certains détails implicites. En lecture, il doit pouvoir appréhender des textes factuels ou narratifs d'une certaine longueur, identifier les idées principales et les intentions de l'auteur, et progressivement, comprendre des nuances et des implicites dans des documents plus complexes. Ce niveau marque une avancée vers une indépendance langagière plus affirmée, en consolidant les stratégies de compréhension et d'interprétation.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B1+
S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée. Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots *(janbé dlo, santan-milan)* et la dérivation *(dépalé, malfanm)* pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en

	confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves doivent être capables de s'exprimer avec plus d'aisance et de précision à l'oral comme à l'écrit. Ils diversifient leurs productions en rédigeant des textes argumentatifs et en réalisant des présentations détaillées. Ils apprennent à structurer leurs discours, à adapter leur registre en fonction du contexte et à mobiliser des outils linguistiques plus variés pour défendre une opinion ou convaincre un auditoire.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leurs prises de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.
Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux.

  Gwadloup, Matinik, Giyàn, Laréinyon, sé ansyen koloni fwansé. Gwadloup é Matinik, sé dé lilèt a bannzil Karayib. Laréinyon adan Loséyan zendyen é Giyàn, li, sé Lanmérik-di-sid i yé. Dépi maws 1946, yo chanjé istati. Yo vin dépawtèman a Lafrans. Jòdijou, piplis dèpi 2003, yo ka kriyé-yo DROM.

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques.

  Mésyézédam, byenbonjou ! An sé Magali COCO. Tit an-mwen sé COCO é Magali, sé tinon an-mwen. An sé on zélèv a prèmyé lanné Bak Pro Rèstorasyon. Bonmaten-la, an k'ay bay lavwa si on pwojé an menné pannan istaj an-mwen. Dabòpouyonn, an k'ay fè zòt gadé on film an fè, ka bay tout dékatman a pwojé-la. Aprésa, an ké di dé-mo-kat-pawòl si bénéfis an trapé parapòt a travay-lasa. […] Mèsi pou rété kouté a zòt.

- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer.

  Pannan simenn blé, èvè pwofésè ASSP an-nou, nou ay kontré yonndé granmoun ka rété adan on EHPAD. Nou té paré on bèl pwogram ba yo. Nou koumansé èvè on slam. Sé té on kanmarad ki té maké-y èspésyalman pou moman-lasa. Nou dékouvè on èspozisyon a penti sé granmoun-la té fè. Sé koulè-la té tèlman bèl ! Apré nou kontinyé èvè on bokantaj asi tèm a lanmou. Nou rèsté èstèbèkwè lè sé granmoun-la rakonté-nou ti sigré a-yo. Nou bout avè on jé-sosyété. Mi on bèl moman, mi !

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

  An Gwadloup kon andidan onlo péyi Lakarayib, on kaz kréyòl sé on kaz an bwa. Dèyè-y oben owa-y, ou ka touvé kuizin-la ki séparé évè kaz-la. I konstrui dapré sans a van-la. Toupré, tin foyédifé-la évè twa gwo wòch, évè délè, on mòso fèy-tòl pou baré van-la. Pli lwen, ni koté pou lévé zannimo kontèl garenn oben kalòj. Alantou a kaz-la tin diféran jaden pou toujou ni manjé, féyaj é rimèd-razyé pou swannyé kò, flè pou jolivyé é pwotéjé kaz-la.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Avantyè swa, nou désann Bastè, davwa té ni on gran déboulé pou tout gwoup a po Gwadloup. Bas-la té ka sonné atoupannan tanbou-chan té ka bay vokal. Avan nou té woupran chimen Lapwent, opipirit-chantan, nou arèsté pou manjé on ti dèkwa davwa nou té prévwa ay kouri Mas-Maten koté 9vè.

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).

  An rété tèbè lèwvwè yo di-mwen kaz a Béatris brilé. Kè an-mwen fann an dé. Sé ladézolasyon pou tout fanmi-la ! Pli ou chiré pli chyen chiré-w ! Anplisdisa, dé jou apré, nou aprann papa-y monté an filao. Lapenn pwofitan !

- Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements.

  Chaben sé non-savann a Gaston Martine Germain-Calixte. I vwèjou Pòlwi 30 janvyé 1922. Sé té gran chantè a véyé. Kon manman-y é papa-y mò granbonnè, i vin maren-péchè. I fè onlo chanté kontèl « Zonbi baré-mwen, Mwen sé la Santral… ». I ka kontinyé enspiré awtis jòdijou. Chaben mò 3 maws 1987. Komin Pòlwi ba on lari a komin-la pòté non a-y. Asi kaz a-y lari Rambouillet, yo dépozé on plak pou toutmoun sav kaz-lasa sé té ta on mèt-a-mannyòk a mizik Gwadloup.

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels.

  Byenbonswa toutmoun ! Oswè-la adan émisyon an-nou nou ké fasadé avè on awtis Gwadloup ki désidé wouba kaz tradisyonèl a péyi-la on balan nèf. I pa'a désiné é pa'a pentiré asi fèy-papyé men asi fasad a kaz ki fèmé dèpi santan-milan é ki ka dégrenné. Non a awtis-lasa sé Eddy Firmin.

  Bèlbonjou pèp Gwadloup ! An sé Ano. Non an-mwen poubon sé Eddy Firmin. An komansé travay-lasa alantou a kaz kréyòl padavwa an té vlé wouvè zyé a moun si divini a on mòso a patrimwàn a péyi-la ki ka mò mizi-an-mizi.

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

  Jis anmitan XXèm syèk, adan onlo fanmi Gwadloup, souvaman sé té manman-la ki té ni chaj a lévé sé timoun-la. Konyéla, sé papa-la ka woupwan plas a-yo osi. Madanm kon misyé, mantalité a-yo ka chanjé, kifè onlo ka éséyé vansé ondòt jan, plis ansanm-ansanm, plis an liyannaj.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  Lè ou ké rantré adan mizé-la, pa asi men gòch a-w ou ké vwè on kalité gwo istati an métal, sé kalkil awtistik a Néfé asi liyannaj a kilti mérendyen, afriken, fransé é zendyen. Douvan a-y, ni on penti a on lakou, ou té'é di on spiral. Asi men dwat a tablo-lasa, ou ké pé dékouvè on ranjé a ti pòtré yonn dèyè lòt, avè on tipawòl kréyòl anba yochak. Ofon a sal-la, tout biten nwè, si ou pasé men a-w asi masonn-la ou ké pijé asi diféran bouton é kouté diféran son, kri, voukoum ou pé tann an péyi-la.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  An Gwadloup, Kannaval pa'a komansé mwa-févriyé. Dènyé sézon a kannaval-la po'o menm fin, moun ja ka komansé mèt lajan akoté pou pwochen-la. Kat mwa alavans, moun ka paré kò a-yo. Simenn gra ou pé tann mizik a mas, mizik a kèsklè, rara, mizik a senté é onpakèt dòt adan tout lari Gwadloup. Anmenmditan, ou pé vwè moun ka dansé, ka déboulé, ka waké, ka chanté. Apré yo brilé Vaval, toutmoun ké pé pozé.

- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

– *Dapré mwen, si nou vé Lapwent wouvin Lapwent fò pwòpté-y tibwen. Fò yo mèt plis poubèl é fò lavwari pasé touléjou. Kon nou, sé touriz ka ba Kuraso manjé. Sé lari-la bèl é pwòp. Sèlbiten fò pa moun-déwò sòti a kaz a yo pou vin jété zòdi a-yo adan. Kèlanswa désizyon-la yo pran la, sa ké maché yenki si chak sitwayen pran konsyans jèsyon a zòdi sé zafè a toutmoun.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Pou onlo, sé davwa gwoka chouké Lafrik i fondal adan kilti Gwadloup. Lontan, désèrten té ka di sé té piplis mizik a vyénèg, on pati moun konprann sa té fondal wouba-y valè a-y pou disparèt pa té pran-y. Gwoka ni omwens 7 konnyè, yochak ka èsprimé on santiman diféran. Menmsi sé on mizik tradisyonnèl, gwoka pa jen arèsté vansé, i ka liyanné avè tout dòt modèl mizik isit oben déwò.* – Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir. *Pou vakans a pak, an té vé pati an chanjmandè é janmbé dlo. Kyè an-mwen ka kyansé ant dé koté : Séchèl oben Moris. An anvi dékouvè yonn adan sé bannzil-lasa. Menmsi yo lwen Lagwadloup, an sav osi nou ka sanm san sanm. Listwa a lèskavaj ka liyanné-nou. Nou toulétwa fwitaj a on migannaj kiltirèl, nou toulétwa kréyòl. An sèten, an ké kontan vwayaj-lasa ki sé Séchèl, ki sé Moris an rivé.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Jòdila, plis moun ka pran konsyans fo pwotéjé lanati, men travay dèyè po'o mannyé. Anplis, dapré mwen si noutout arèsté malpwòpté-y, si noutout ka rèspèkté-y plis, i ké on richès oséryé pou onlo adan nou. Onlo fanmi ké pé bwè é manjé sitèlman ni travay an larèl-lasa. An sitèlman sèten sa, an komansé kalkilé pou vwè si an pé fè étid a fitotérapi pou an pé aprann géri bobo a moun yenki avè lanati.*	*Apatoudi mèt plis bwèt-a-zòdi an lari Gwadloup ki ké pòté on solisyon ! Si chakmoun pa pran labitid triyé zòdi a-y, adan dis lanné, nou ké pli mové ankò. Toutfwazékant, fò politik kontinyé fè moun wouvé zyé asi bon jès yo douré ni. Fò yo konstwi plis koté otila ou pé dépozé zòdi. An ka di sa menmsi an ka rèkonnèt yo pa chomé nonplis. 20 lanné dèyè té tini 5 déchétri tousèl, jòdijou ni pa owa 20.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief. *Gwoka chouké adan istwa a Lèsklavaj an Gwadloup. Dabòpouyonn, menmsi nou pa té la, nou ka tou konprann sé zèsklav-la dwèt té ka sèvi avè-y pou bay lavwa si soufrans, penn é péripési, atwosité yo té ka sibi. Anmizi, gwoka vin senbòl fondal a kilti gwadloupéyen. Dépi 2014, l'UNESCO fè-y rantré adan patrimwàn imatéryèl a limanité. Sa ba-y grad. Toutfwazékant, désèwten ka mandé si tousa pa on koukyanm. Dòt ka kwè okontrè, sé bénéfis i ka menné davwa i ki ka voyé limyè asi on kréasyon awtistik pa ni pon dòt koté asi Latè.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *Dèpi an vwè on rèpòwtaj latélé asi Mascareignes, kè an mwen ka bat pou onsèl biten : vizité yonn adan sé bannzil-lasa. Ki adan sé péyizaj-la, ki adan palé-la, ki adan vivasyon-la, an té ni lenprésyon an té Gwadloup. Pétèt nou ka sanm padavwa ankèpa nou ni menm istwa-la. Mi sis mwa an ka péyé biyé an-mwen. An pou pati Séchèl mwa pwochen.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *Vwazen, sianka kon mwen ou pa vlé planté an tè ankò parapòt a problèm a klòwdékòn, achté liv-lasa. Mwenmenm an mwen si an té konnèt-li pli granbonnè an té ké achté-y avan.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *An pa jen konprann Entèl té malonnèt konsa. An pèd souf lè yo di-mwen sé li ki volé lajan-la. A pa jé ! Mi konyéla i lajòl é malérèz-la tousèl. Yenki dé zyé a-y ka rété-y pou pléré. Sa tèlman règrétan on moun gaspiyé vi a-y konsa. Fanmi a-y konyéla ozabwa.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Dinèstan i ka rèspiré lòdè a sawgas-la, i ka trapé loprésyon. Lanbilans oblijé vin chèché-y pou ba-y rèspiré bon lè.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de première, l'interaction et la médiation en créole sont à la fois des outils et des objectifs d'apprentissage. L'échange que la pratique de ces activités suppose est en effet une occasion de s'exercer à la réception et à la production, mais aussi d'acquérir, dans la coopération avec l'interlocuteur ou le groupe, de nouvelles connaissances, compétences et stratégies. Aux niveaux B1–B1+, les élèves doivent être capables d'échanger de manière structurée, d'adapter leur discours et d'expliciter des références en situation interculturelle.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, *on gran résipyan lapli ka plen dlo : on bari*).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Konmen fwa ou ja pati an chanjmandè dèpi lanné pasé ? Ankijan ou vin isidan ? Ki fòs a lanmou a-w ba fanmi a-w ? An ki mannyè pou mwen di-w an bon èvè sa ? Ki longè a pyé a gason a-w ? Ki grandè a-w ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Nou dwètèt pati avan katrè. / Ou pé pa pé tibwen ? / Fèmé finèt-la ban-mwen souplé. / Ou pou dépozé travay-la si PRONOTE. Réponse : Wi, an ké fè-y./ Pa ni pwoblèm. / Okédakò. / Sa ké rèd men an ké éséyé.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la**	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Ou sé moun Lapwent ? Ki fanmi moun ? / Ou ka rété anplen Lapwent ? / Lari Frébault oben lari Schoelcher ? / Men la ou ka di mwen la, a pa Lapwent ankò. Nou ja an lizyè a komin Zabim ?* – Donner des **conseils, des consignes ou** des **ordres** de **manière adaptée** en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir *Sé timoun-la, an ka di sa pou byen a zòt. Moli si tousa i dou, tousa i gra é tousa i salé. Tanzantan zò pé pran tibwen ji lokal zò paré zò menm, men pa jen oubliyé bwè dlo. Dlo sé lavi ! / Réponse : Poooo ! Men sa rèd fè sa ! Tantasyon toupatou alantou an-nou !*

permission, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Ès ou pé li tèks-la ? / Zòt dwèt fè travay-lasa akaz a zòt. / Té ké fo ou ay tousèl a-w aka dòktè-la.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. – *An près dakò avè tousa ou di menmsi an ka kwè ou ka bliyé…. / Lidé-la pa mové men silon mwen nou pé vwè-y on dòt jan osi.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Pou di sa ondòt/on dòt jan… / Pou vou konprann pli byen… / Ès ou pé di an sa an fransé pou an sèten an byen konprann… / Ka ou vlé di lè ou palé dè « bari-boutèy-krazé » ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit : voir A2+. – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Kitan ou ka pati ankò ? / Ou byen tann sa an di-w ? / Ou ka di sa mé an ka fè-w sonjé lòt jou ou di… osi.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *On pawòl ka di "Lavi pa on bòl toloman" kivédi ou pé pa yenki sizé la é konpranndi tout biten ké woulé san pwoblèm. Fò ou savé ayen san penn, pou di-y on dòt jan, fò ou fòsé pou rivé. Lavi pa on sik-a-koko a tèt wòz.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Onlo Gwadloupéyen konyéla kontan é fyè davwa yo pé sav ola tit a-yo sòti. Menmsi sé wouchach-lasa pa ka fèt san penn.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Zafich-lasa ka bay lavwa asi danjé a on pèstisid yo sèvi avè-y lanné é lanné Gwadloup. Non a-y sé klòwdékòn. Dépi 1972 jis 1993, yo simé pwazon-lasa si pyès-bannann Gwadloup. Sé désen-la ka montré ankijan klòwdékòn ka pwazonné tè-la é dlo-la kidonk jan i ka aji asi santé a popilasyon-la. Tibwen pli ba, i ka ba-w kantité moun oliwon ki trapé kansè akòz dè-y. Anmitan a zafich-la, yo ka di-w ka pou fè, kimoun pou kriyé si ou vlé sav si ni klòwdékòn la ou ka rété la oben sav si san a-w pwazonné.*	– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *An té'é enmé aprann fè potri, si ou dakò, ès ou ka di ou ké pé montré-mwen ? / Zò ni dwa menné liv-la akaz a zòt men tansyon pou pa chiré-y./Manman di panga nou wouvè frijidè a-y san mandé. Si nou pa kouté, nou pé ké ay sinéma.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *Silon mwen, mouvman kiltirèl D (MKD) lontan pli popilè ki mouvman kiltirèl E (MKE). Moun ka fè chyen dèyèyo é mizik a-yo ka fè-w monté an syèl. An pa dakò avè-w menm-menm. Sa ou ka di la té valab 10 lanné dèyè, alè pli sa k'ay pli MKD ka pèd sòlda.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. *Asi kibiten ou ka fè fon pou di MKD pli popilè ? / An té'é byen anvi sav asi kibiten ou ka chouké pou di sa ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. *Paran, si zò ka pèwmèt, an anvi di dé mo. Noutout sav avan, lékòl té ka wouvè mwa-d-òktòb. Toutmoun okouran sèktanm sé tan a siklòn. Kidonk, a pa méyè mwa pou déviré lékòl. Èskizé-mwen koupé pawòl a-w, men avè tout sé boulvès-la Latè ka viv la, pon mwa pé'é bon ankò. Annou lésé sa jan sa yé.* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens. *Ou ka di : « Lè ou ka jwé tanbou, sa ka mété-w adan on tranpòwtasyon san manman ». Ka sa vlé di menm ? Ès sé sa ou ka rèsanti an kè a-w ? Ou ka palé dè on èspéryans mistik oben sé on dòt biten ? An pa byen konprann.* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. *Yo éséyé woumèt manten an dlo-mang pou plizyè rézon : yonn pannan lontan sé té on èspès té ni isidan ; dé, kon i pwotéjé, prézans a-y té'é rédé moun rèspèkté mangròv-la tibwen plis é twa sa té'é ba touriz vèw on bèl balan.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. *Manjé on mannyè alabalans sé manjé pou vou rété ansanté. Nitrisyonis ka di fò ou séparé zasyèt a-w an 3 mòso : 50 % fwi é légim, 25 % pwotéyin, 25 % fékilan. Adan tousa, fò véyatif pou pa manjé twòp grès oben twòp sik.*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les outils linguistiques en créole guadeloupéen permettent une compréhension des structures grammaticales et des mécanismes propres à cette langue, tout en mettant en évidence ses spécificités linguistiques. Ils englobent les principales catégories grammaticales (noms, déterminants, pronoms, verbes, adjectifs, adverbes), les fonctions grammaticales (sujet, compléments d'objet et circonstanciels), ainsi que la construction de phrases simples et complexes. Par ailleurs, les élèves sont encouragés à établir des comparaisons avec le français, notamment sur les mots hérités, la simplification des accords ou encore l'usage des marqueurs verbaux. Ces outils favorisent non seulement la maitrise des notions essentielles du créole, mais aussi le développement d'une réflexion métalinguistique, permettant aux élèves de mieux appréhender le fonctionnement des langues et de renforcer leurs compétences langagières.

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression liée à un axe culturel du programme (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1 Phonologie

Repérer la transformation de [ə] français en d'autres phonèmes créoles :

– [ə] → [i] : *risivwè*

– [ə] → [e] : *rèsivwè*

– [ə] → [u] : *wousouvwè*

Identifier la présence et la prononciation du h aspiré : *Hazyé*.

Différencier les transformations possibles du h aspiré en [r] ou [w] selon les mots : *hay* → *ray*, *hach* → *rach*, *hont* → *wont*.

Adapter la prononciation de la consonne [r] selon ses différentes graphies :

– [r] conservé : *lari* → *rara*

– [r] transformé en [w] : *won* / *wouj* / *wòz*

– [r] disparu : *mèsi*

Analyser la perte de consonnes initiales (aphérèse) et finales (apocope) dans les verbes dérivés du français :

– *trapé* (attraper), *valé* (avaler), *tann* (entendre), *atann* (attendre), *vann* (vendre)

B1 Prosodie

Utiliser l'accentuation pour souligner des idées importantes dans un discours : *Touvé on jan pou wouban-mwen zéfé an-mwen avan inè*.

Phonologie B1+

Distinguer les variations phonologiques selon la région : *dibout* / *doubout*, *chival* / *chouval* / *chèval* / *chuval*, *finèt* / *founèt*.

Reconnaitre des subtilités phonétiques dans des discours plus rapides **:** Identifier les légères modifications dans la prononciation en fonction du débit de parole : *Yenki* → *enn*/ *ban-mwen* → *ban'w…*

Reproduire des sons en contexte conversationnel plus riche **:** Adapter la prononciation en tenant compte de l'interlocuteur et du contexte d'échange.

Prosodie B1+

Respecter l'accent d'intensité ou d'insistance : *Mi chalè !* (*Accent d'intensité* : porter ici sur l'avant-dernière syllabe)

Adapter l'accentuation et l'intonation pour exprimer une émotion ou un sentiment. Renforcer l'intention exprimée par l'ajout d'un mot ou d'une courte expression : *I ja alé, ou !* (Intonation montante pour exprimer la surprise ou l'étonnement). *An di-w arété, tonnè !* (Accentuation sur *arété* pour insister sur l'ordre et de *tonnè* pour exprimer l'exaspération).

Adopter une intonation adaptée aux interjections selon l'intention exprimée : *an* / *an-an* / *anhan* pour marquer des émotions ou attitudes différentes.

Utiliser une intonation variée pour exprimer des nuances émotionnelles. Jouer sur la hauteur et le volume pour communiquer joie, colère, surprise, etc.

Utiliser le rythme pour appuyer le sens ou l'intensité : *I maché, i maché* (rythme régulier), *I maché vit vit vit* (rythme rapide pour insister).

Utiliser des pauses appropriées pour fluidifier le discours. Insérer des pauses naturelles pour clarifier et rythmer les énoncés.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Carnaval, *mas* et *bòdé-apiyé***

B1 *kouri vidé, fè mas, tawaché, on voukoum, on blokoto, on wélélé, soté-maté, soukwé kò*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *bonbansé, sanfouté, fè chyen, pran gran lari pou…, fè jaktèl, kyòk-an-blòk, ozabwa, ka pèd lakat, migannaj, bakannal, bwaké*, etc.

– ***Gwoka*, entre culture traditionnelle et élément du patrimoine immatériel de l'humanité**

B1 *gwoka, limanité, kilti, tradisyon, patrimwàn*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *zoban, bannjogita, waké, bay vokal, kadansé, gyòkté*, etc.

– **Que racontent les noms en Guadeloupe ?**

B1 *batizé, bay non, wouchach, ni non a, ka pòté non a, fanmi*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *anchouké, chouké, larinonmé, gwokyap, granjan-d-moun, moun a gran wach, moun Latè pa'a pòté-y, moun bitasyon*, etc.

– **La femme, l'homme et le *potomitan***

B1 *bita-bita, dèpwa, fanm-nonm, on mètfédam, on malfanm, fanm-a-grenn, fanm doubout, makanda, bòkò, bréfò, bòklè*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *égal pyèt égal mòdan, alabalans, doubout rèd, fasadé, lèspri kaskòd, fanm kouraj, (fanm) wòz-kayenn, sijésyon, sousè-d-wou, kokangnè, on fanm atoufouni*, etc.

– **Lois, chartes et semaines au service de la diversité et de l'inclusion**

B1 *lalwa, on liyannaj, almannak, simenn + non, sanpalé, tikoka, lapépasité, pa néta, moun-soud/moun-a-gwozorèy*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *branhang, koklèch, kokiyanndé, zyé-loli/tòy, miganné, wouvè lèspri, on dévè, mèt dèwò, brenzeng*, etc.

– **DROM-COM ; des territoires éclatés, une mémoire collective**

B1 *kaskòd, lotonomi, anba jouk, pran doubout a-y, olaj, grandlo/granlanmè*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *alankan, fin bat épi, bay pyé an gòj, pran mò, moun a bwa dèyè, miklon*, etc.

– **La Guadeloupe, une république bananière, cannière et meurtrière ?**

B1 *pwazonné, pwofité, dékachté zyé, wouvè konprinèt, kenzenn, nèg-bitasyon, moun-bitasyon, kyouyézon, débouché tandézon, kouridi*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *pétéfyèl, fè koukyanm, sijésyon, pran lanmen, koupé é haché, maché si, anchouannan, ankapilotad*, etc.

– **Artistes guadeloupéens, défenseurs de la case créole**

B1 *bay lavwa, woulé, dékazé, zenk, pignon, fétay, rimèd-razyé, katich, bari, pi, ma*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *wouklé, mouchté, goumé pou, gonn, an féblès*, etc.

– **Art et histoire de la Guadeloupe**

B1 *péplé, nasyon, migannaj, patrimwàn, awtis, mèt-dèwò, voyé limyè si, rakontaj, témwanyaj*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *konstriksyònman, chouk, souch, karésòl, janmdifòs*, etc.

– **Biotechnologie au service de la santé publique**

B1 *gyaka/vayan /dòktè/gaya, longan, rimèd-razyé, swen, laboratwa, rèskonsabilité*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *kèsyon majò, grangrèk, wouchach*, etc.

– **Gestion des déchets et économie circulaire**

B1 *dévlòpman bòsko, pach, plichi, laliwonnaj, bwètazòdi, wousèvi, sosyété agoulou, vlopaj, alagoni,* etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *bita-bita, prévwa pou avwa, on divini, dévlòpman pòstal, pwodui fap-fap, mèt an valè, dégrenné, dérébénal, anchèpi, déchèpiyé, anchikèt, anchinponntong*, etc.

– **Vivre au naturel, la nouvelle innovation scientifique ?**

B1 *bòkaz, travay tè, rimèd-razyé, vyé labitid, mès nèf, wousèvi, abityé avè, openpan, natif-natal,* etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *lanbéli, ranjman, konmès bita-bita, fondal, bagoulé, chouké*, etc.

– **Célébration de la nature et émerveillement de l'être humain**

B1 *annadorasyon douvan, lanati, sodo, granbwa, bèltans, gloriyé, vèglaj, fwitayé*, etc.

B1+ comme B1 *kriyan, transpòwtasyon, annaks avè, kalkilasyon, kon tilili, fè florès, aladous*, etc.

– **De la nécessité de préserver la mangrove en Guadeloupe**

B1 *mang-la, dlo somach/bwak, bòdlanmè, lizyè, vyé dlo, zimondis/zòdi, kribich*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *on salòpté, on zatrap, anchipongtong, badé, kòltaré, mètba*, etc.

– **La nature, mon employeur**

B1 *lékonomi, lachas, lapèch, défann laliwonnaj, pwòpté dlo, fè jaden, latilyé, gadé pli lwen*, etc.

B1+ comme B1 et autres termes tels que *fè lajan, lentérè, pòté mannèv, ba kò bann, pran lèv*, etc.

- **Guadeloupe, Maurice, Seychelles une communauté de destins ?**

B1 comme A2 et autres termes tels que *travayè angajé, bitasyon, lèsklavaj, migannaj, kolonizasyon*, etc.

B1+ comme B1

- **Langues et identités aux Mascareignes entre créole, anglais et français**

B1 comme A2 et autres termes tels que *migan/miganné/migannaj, fasadé, bouwé avè*, etc.

B1+ comme B1

- **Créolie et créolité, deux mouvements identiques ?**

B1 comme A2 et autres termes tels que l*éritaj, patrimwàn, kilti, litérati, grangrèk, syans, Lakarayib, Loséyan Zendyen*, etc.

B1+ comme B1

Grammaire B1 / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+

Catégories grammaticales

- Adverbes ou locutions adverbiales de modalité : *pétèt, sa pa sèten, asiré*, etc.
- Prépositions complexes : *kanta*, etc.
- Conjonctions de cause et de conséquence
- (B1+) Adverbes :
  - de temps :
    - *dèwvwè, lèwvwè, lèwgadé, dinèstan*
    - place de *toujou* : avant le groupe verbal (sens de « toujours ») ou après (sens de « encore ») : *An ka atann vou toujou. Ou toujou la ! Yo toujou malad.*
  - de condition : *vinvwè, siwvwè*, etc.
  - de manière : *kouyaman, anponjan, douté-w, toutafètman, konmdifèt, padinèspré*, etc.
  - de lieu : *toula*
  - d'intensité : *sitèlman*
- (B1+) Conjonctions et locutions adverbiales : *alò/alòs*
  - place de *alò/alòs* en début ou en fin de phrase (donc, par conséquent) : *Alòs, ou fin pa rivé !*
- (B1+) Adjectif *ti* qui sert souvent à minimiser, à atténuer ou à exprimer une nuance affective devant un nom ou un verbe : *Ban mwen on ti bo. / On ti van ka karésé mwen. / Ban mwen on ti favè souplé. / Grananman ka fè on ti bobi.*
- (B1+) Prépositions *ba* et *pou* : *I ka travay ba patwon. / Woulé ka-la pou mwen.*

Le nom et le groupe nominal en créole

- Noms composés complexes : *mal-chat, jennboug, nanninannan, gran-anman, bònanman,* etc.
- Pronoms démonstratifs enrichis : *lésèz/toulésèz* : *Lésèz ki pati an disidans, lésèz ki rété opéyi.*
- Utiliser un superlatif dans un contexte comparatif élargi : *Awòn ka kouri pli vit ki yotout.*
- (B1+) Les expansions du nom : nom + subordonnée relative : *I ka rété adan on koté otila pa jen ni dlo. / Mizé-la an té ka palé-w la sé MACTE.*

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

- Exprimer une action imminente ou prévue dans un futur proche avec *ka* : *Nou ka vin dèmen.*
- Formuler une hypothèse concernant une action future à l'aide de *si* suivie d'une conséquence au futur : *Si ou pa kouté mwen, malè ké rivé-w.*
- Employer des verbes sériels combinant deux actions ou plus dans une phrase : *I ka monté-désann chimen-la ajékontinyé.*
- Exprimer la pronominalisation ou ajouter de l'emphase avec *kò* : *Ba kò a-w bann. / Pa chaléré kò a-w.*
- Exprimer l'obligation ou l'interdiction grâce à des auxiliaires modaux variés : *pou, dwèt, ni pou*, etc. : *Fo an pati avan katrè.*
- Exprimer un état avec le morphème Ø : *An fò, nou las, I pè, Zòt byen.*
- (B1+) Utiliser le futur antérieur pour parler d'actions achevées avant une autre action future : *ké ja + verbe. Lè mwen ké rivé, ou ké ja fini manjé.*
- (B1+) Employer le conditionnel passé construit avec *si… té* + verbe, … + *té ké* + verbe : *Si an té okouran, mwen té ké vini.*
- (B1+) Concordance des temps futur + passé : *Lè ou ké rivé, mwen ké ja fini travay-la.*
- (B1+) Exprimer le passé récent avec la duplication de la forme verbale *sòti i sòti* : *Sòti i sòti lévé sé adan frijidè-la i ka rantré.*
- (B1+) Exprimer le conditionnel avec *té* + *ké* + verbe modal + verbe : *Ka ou té ké vlé fè ? Ola nou té ké pé ay ?*

La phrase créole et son organisation

- Subordonnées complexes avec *toupannan, pannan, magré*, etc. : *Magré i té la, i pa di ayen.*
- Approfondissement du discours direct : verbes introducteurs variés : d*éklaré*, e*spliké*, mèt *anplis*, etc. : *Sendika déklaré : « Travayè kann andanjé ».*

- Inclusion de marques expressives dans le discours direct (interjections, hésitations, répétitions…). *Elwa di : « Woy ! Sé tousa mwen ka atann ! »*
- S + V + tiret ou ∅ + pronom personnel complément (COD) : *I di-mwen wi. / I di mwen wi. I kajolé-nou. / I kalojé nou.*
- Reformulation de phrases avec élisions et contractions. *I di : « B'an di-w sa tibwen ». = I di : « Ban-mwen di-vou sa tibwen ».*
- Discours indirect avec di, kwè, etc. : *Albè di mwen i pa ka vin. / An ka kwè a pa vré.*
- Négation renforcée par le rejet en fin de phrase de l'adverbe *menm/menm menm : Mwen pa vwè sa menm menm.*
- (B1+) Utiliser la subordonnée adverbiale : *Aprédavwa ou ké rantré, lamenm ou ké woté lenj a-w.*
- (B1+) Utiliser avec pertinence la forme emphatique en fonction de l'élément à mettre en évidence :
  - Sujet : *Sé Magi ki di mwen sa. / Mwen menm mwen menm an mwen, an ja paré*
- (B1+) Complément d'objet direct : *Sé on bébélé an té ké manjé.*
- (B1+) Complément d'objet indirect : *Sé ba-w an ka palé.*
- (B1+) Complément circonstanciel : *Sé anbala an ka rété. / Jàn ka rivé dèmen oswa.*
- (B1+) Le noyau de la phrase est :
  - un adjectif qualificatif : *Sé las i las. I bèl / I malad*
  - un verbe : *Sé dòmi i ka dòmi. Sé pati an té k'ay pati*
  - un adverbe : *Sé la zòt yé.*
  - un groupe prépositionnel (préposition + nom) : *Sé adan chanm-la i yé.*
- (B1+) Comparatif d'égalité de phrase : *otan/menmjan* + verbe + *ki : I lité otan ki yo* (sous-entendu *« lité »*) / *Otan i enmé li, otan nou enmé désiné.*
- (B1+) Comparatif de supériorité de phrase : *pli* + adjectif + *ki : I ka palé pli vit ki mwen*. (Sous-entendu *« ka palé »*).
- (B1+) Comparatif d'infériorité de phrase : *mwens* + adjectif + *ki : I ni mwens lajan ki frè a-y* (sous-entendu *« ni »*).

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, un élève de première de niveau A2 en compréhension de l'oral et de l'écrit doit être capable de comprendre des énoncés simples et des expressions fréquemment utilisées sur des sujets familiers, comme la vie quotidienne, les loisirs ou l'environnement immédiat. Il peut suivre le fil d'un message oral clair et lent, repérer des informations essentielles et identifier l'intention générale d'un interlocuteur. En lecture, il est en mesure de comprendre des textes courts et simples, d'en dégager le sens global et de retrouver des informations précises. Ce niveau lui permet de développer une première autonomie dans la compréhension du créole, en s'appuyant sur des indices contextuels et des connaissances acquises.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En LVC, les élèves doivent pouvoir s'exprimer simplement à l'oral sur des sujets familiers et interagir dans des situations courantes. À l'écrit, ils rédigent de courts messages ou descriptions avec une organisation claire. L'accent est mis sur la fluidité, la maitrise des structures de base et l'enrichissement du lexique.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  Konpè Lapen ka viv évè madanm a-y é sis timoun a-y. Yo ka rété adan on garenn an granbwa. Chak sanmdi, i ka lévé granbonnè maten. I k'ay péché èvè Konpè Zanba. Yo bon zanmi. Yo ka pasé douvan lolo a Man Frida é ka manjé on didiko aka Ewnèstin.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Tinon an mwen sé Klara. Mwen an klas 5yèm. An sé moun Lèspagn mé an kolonbyèn. An ka palé fransé é pannyòl. Sé dézyèm lanné an ka fè kréyòl. An ka rété Tibou adan on kaz hotéba. Gran-anman an mwen é gran-apa an mwen ka viv Kolonbi.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.
  Yè, sé té fèt an mwen. Sé té on bèl jouné. Dabòpouyonn, nou ay bennyé lanmè. Apré, nou ay rèstoran é nou manjé on bon kolonbo kabrit. Laprémidi, zanmi an mwen vin akaz é nou koupé gato an mwen. An trapé on pakèt kado.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
  Chanm an mwen pli bèl pasé chanm a tisè an mwen. An pentiré sé masonn-la an jòn. Biwo an mwen douvan finèt-la. Kabann an mwen adwat a lanmwa-la. An mèt on bèl tapi atè-la é on gwo lanp adan lankongni-la.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
  Avantyè swa, nou désann Bastè. Yè, nou monté Granntè a dézè-d-laprémidi. Jòdla nou Marigalant. Dèmen, opipirit-chantan, nou ké ay Lésent. Simenn pwochen, nou ké Dézirad é pétèt apré, nou ké ay Senmawten.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
  Yo enmé mango-fil mé yo pisimyé mango jili. / Pli bon zanmi an mwen sé Nayèl. I pli gran pasé mwen.
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
  Kouzin an mwen pli jenn pasé mwen. An enmé jwé èvè-y. I janti é donab. I ka rann sèvis. Mé délè, nou ka babyé pas i chachtren.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
  Dilàn é Kennji sé dé kanmarad. Touléjou, yo ansanm. On jou, yo ay an mang-la pou trapé krab. Mé avan, fo yo té fè on bwètakrab. Alòs, yo ay mandé Pè Alfons kijan pou fè.
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
  An ni on anvi chodo. / Lanné-lasa, nou vlé aprann dansé gwoka. / Iv k'ay pòté mannèv pou menné manjé-la.
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.
  An ka sipozé Anèt pé ké vin ankò. / An sèten an ké trapé on bèl nòt. / Dapré mwen, farmasi-la fèmé. / Si an vlé, an pé.

Interaction orale et écrite, médiation

En première LVC, les élèves doivent être capables d'échanger en créole avec une certaine fluidité en s'appuyant sur leur compétence plurilingue, même s'ils disposent d'un répertoire encore limité au niveau du lexique et des structures.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction ou de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- Attirer l'attention pour prendre la parole.
- Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
- Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
- Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
  Akonmen zòt ka viv an kaz-la ? Kikoté ou ka rété ? Akilè nou ka jwenn ? Ankijan ou rivé isidan ? Otila manman a-w alé ? Kilès wòb ou ka mèt jòd-la ?
- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
  Annou voyajé/vwayajé. / Fo ou manjé tout manjé-la. / Ou dwèt édé kanmarad a-w.
- **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
  Es an pé li tèks-la ? / Zò ni pou fè travay-la akaz a zòt. / An ka défann vou maké anlè biwo-la /
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
  Awa / An-an / Anhan / Enhen / An (pa) dakò. / Ewè / Wè
- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
  Kivédi / Kijan ou ka di / Ka…vlé di / An vlé di…
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
  Tanprisouplé / souplé / èskizé / èskizé-mwen / An ka èskizé
- **Relancer** par des questions simples non développées.
  Kitan ou ka pati ? / Akilè ou rivé ? / Ola sal-la yé ? / Kibiten ou fè ? / Ka nou aprann/fè yè ? / Kilè i yé ? / Es ni lékòl dèmen ? / Poukibiten ou pa té la ?
- Utiliser toute la gamme des verbes de perception.
- *Tann | kouté| pèsivwa/pèsivwè | zyété | miziré | véyé*
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
  Anho / anba / adwèt / agòch / anlè / Adan prèmyé paragraf-la.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
  An enmé ay an chanjmandè aka gran-anman. / An malad a tòti an mwen. / An kontan.
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  Film-la ka koumansé a sizè-d-swa. / Mayé-la ka fèt lanméri.

Outils linguistiques – LVC

Les outils linguistiques en créole guadeloupéen permettent une compréhension des structures grammaticales et des mécanismes propres à cette langue, tout en mettant en évidence ses spécificités linguistiques. Ils englobent les principales catégories grammaticales (noms, déterminants, pronoms, verbes, adjectifs, adverbes), les fonctions grammaticales (sujet, compléments d'objet et circonstanciels), ainsi que la construction de phrases simples et complexes. Par ailleurs, les élèves sont encouragés à établir des comparaisons avec le français, notamment sur les mots hérités, la simplification des accords ou encore l'usage des marqueurs verbaux. Ces outils favorisent non seulement la maitrise des notions essentielles du créole, mais aussi le développement d'une réflexion métalinguistique, permettant aux élèves de mieux appréhender le fonctionnement des langues et de renforcer leurs compétences langagières.

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2 Phonologie
Consolider le niveau A1+, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie et les divergences avec le français (absence de e muet, de x…)
Distinguer les hiatus [i] (*manni*) et [y] (*papyé*)
Distinguer, reconnaitre et reproduire les sonorités finales complexes (*en* + *n* comme dans *lapenn* / *on* + *n* comme dans *ponn* / *an* + *n* dans *Kann*), etc.
Distinguer les diphtongues *ou* (*kout*) et *wa* (*bwa*)
Prononcer des mots avec plus de fluidité
A2 Prosodie
Associer des émotions ou des intentions à des intonations spécifiques : *Mwen kontan !* ou *Ès ou ka vin ?*
Utiliser une intonation plus variée dans des phrases légèrement plus longues.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Carnaval, *mas* et *bòdé-apiyé***

A2 *kannaval, on mas, déboulé, Vaval, kouri vidé, mas a goudron, mas a kòn, mas a Vyéfò, on fwèt, dégizé*, etc.

- ***Gwoka*, entre culture traditionnelle et élément du patrimoine immatériel de l'humanité**

A2 *konnyé ka-la, tanbou, chanté, patrimwàn, lawonn, po, zoban, boula, klé*, etc.

- **Que racontent les noms en Guadeloupe ?**

A2 *on tit, non a moun, non kaché, non batenm, non savann, listwa, lari, léritaj, érityé, mémwa, istati, èstati, zansèt*, etc.

- **La femme, l'homme et le *potomitan***

A2 *on mètfanm, on malnonm, potomitan, papa dèwò, timal, boug*, etc.

- **Lois, chartes et semaines au service de la diversité et de l'inclusion**

A2 *lwa, chawt, simenn kréyòl, tèbè, tèbègyé, ababa, dédikapé/endikapé, moun dédou, tòktòk, bwak*, etc.

- **DROM-COM : des territoires éclatés, une mémoire collective**

A2 *on lilèt, bannzil, téritwa, mémwa, lang, lòtbò, kolonizasyon, lèsklavaj, olwen, asasinasyon, lonnè, on kanmarad*, etc.

- **La Guadeloupe, une république bananière, cannière et meurtrière ?**

A2 *pwazon, tè, lanmò, kyouyé, konsyans, konba, bitasyon, béké, blan-péyi, jérè, komandé, vèti*, etc.

- **Artistes guadeloupéens, défenseurs de la case créole**

A2 *penti, pentiré, kaz kréyòl, défann, lokal, rézistans, pwotéjé, chayé, kaz bas, kaz hotéba, kaz aménajé, kaz blendé, zésant, rèvandikasyon*, etc.

- **Art et histoire de la Guadeloupe**

A2 *mizisyen, pentiré, on chanté, on chantè, awtis, mizik, litérati, métisaj, pòtré*, etc.

- **Biotechnologie au service de la santé publique**

A2 *linovasyon, pwogré, rèskonsab, lanati, an santé, dòktè-fèy*, etc.

- **Gestion des déchets et économie circulaire**

A2 *zòdi, triyé zòdi, polisyon, sali, rèsiklé, wousèvi, lékonomi*, etc.

- **Vivre au naturel, la nouvelle innovation scientifique ?**

A2 *réjim, vansé, manjé lokal, lasanté, ansanté, lawjil, pran swen*, etc.

- **Célébration de la nature et émerveillement de l'être humain**

A2 *lanati, bèlté, bèltans, sodo, poézi, chanté, grandè a,* etc.

- **De la nécessité de préserver la mangrove en Guadeloupe**

A2 *mang-la, pwotéjé, zozyo, palétivyé, pyébwa, krab, malpwòpté*, etc.

- **La nature, mon employeur**

A2 *bay travay, métyé, lanati, laliwonnaj, flè, plant, fwi, bay manjé, bay swen, swangné*, etc.

- **Guadeloupe, Maurice, Seychelles une communauté de destins ?**

A2 *lilèt, bannzil, mémwa, lang ofisyèl, lang manman, tradisyon, mès é labitid, séga, divali, vòlkan*, etc.

- **Langues et identités aux Mascareignes entre créole, anglais et français**

A2 *lidantité, lang manman, lang vini, loralité, kont é léjann, kontré, jwenn*, etc.

- **Créolie et créolité, deux mouvements identiques ?**

A2 *lang, palé, litérati, gwoka, séga, makè-d-pawòl*, etc.

Grammaire A2

Catégories grammaticales

- Pronom relatif simple : ∅ et *ki*
- Pronoms indéfinis courants : *kimoun, ayen, tout*, etc.
- Verbes pronominaux : V ou GV + *kò* + adjectif possessif : *ba kò a-w bann*
- Adverbes d'intensité : *onlo, twòp, pa gè, pa ni onlo, déotwa*, etc.
- Prépositions de cause et de conséquence : *parapòt a, sé parapòt a*, etc.
- Conjonctions de subordination simples : *lè, davwa*, etc.

Le nom et le groupe nominal en créole

- Nominalisation du verbe en lui postposant un déterminant : *I ka manjé.* → *Manjé-ka i kuit bon.*
- Formation des mots composés :
  - Identifier les mots composés formés de nom-préposition-nom ou agglutination : *rèldo, plat-a-men, zèl-a-né, pit-a-kòk, mètlékòl*, etc.
- Expansion du nom : Le complément du : nom/GN + *a* + nom/GN : *Pyébwa a jaden a manman.*
- Adjectifs démonstratifs au singulier et pluriel
  - Utiliser des adjectifs démonstratifs postposés : *Fi-lasa/ Sé fi-lasa.*
- Utiliser la forme emphatique *sé* + pronom personnel ou nom ou GN pour insister sur le sujet : *Sé mwen ka menné. / Sé Pyè ka pentiré/ Sé zélèv Pòlwi ki gangné.*

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

- Verbes sériels de base (introduire des combinaisons fréquentes où un verbe complète l'action d'un autre) : *monté-désann* (monter-descendre). / *alé-vini* (aller-venir), etc.
- Temps futurs et passés
  - Futur simple *ké* + marqueur de temps : *Nou ké désann Marigalant simenn pwochenn.*
  - Futur immédiat *kay/k'ay* : *Nou kay travay asi istwa a on gran makè-d-pawòl.*
  - Passé simple avec *té* : *I té kontan.*
  - Imparfait avec *té + ka* pour exprimer la durée ou la répétition : *Zò té ka palé pannan kouw-la.*
- L'impératif formé avec *annou* : *Annou pati ! / Annou kouri*
- Auxiliaires modaux
  - *dwèt, fò/fo, fò/fo pa*, etc. pour exprimer obligation, nécessité, ou interdiction : *Fò an pati avan katrè/ Ou pa dwèt pran sa !*
  - Association de verbes avec des auxiliaires modaux pour nuancer les actions. *Mwen dwèt fè sa. / Ou pé alé.*

La phrase et son organisation

- S + V + complément de phrase non essentiel : *Sé timoun-la ka jwé an lakou-la (CCL) / I pati vit (CC de manière).*
- S + copule (attribut) : *Pyè péchè. / Syèl-la blé.*
- S + copule (CCL) : *Pyè an loto-la.*
- S + V d'état *sé* + attribut du sujet : *Pyè sé on nonm vayan.*
- Présentatif *sé* + attribut du sujet : *Sé timoun an-mwen.*
- Présentatif *ni/tini* + complément de phrase : *Tini kat fi é senk gason.*
- Développement des phrases complexes avec *davwa* et *si* : *Si lapli tonbé, nou pé ké sòti. / Nou pa ka sòti davwa lapli ka tonbé.*
- Former des subordonnées relatives simples : *Manjé-la ou kuit la brilé.*

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La classe terminale constitue la dernière étape du parcours d'apprentissage des élèves dans l'enseignement secondaire avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, il importe de leur proposer des contenus culturels plus ambitieux, relevant d'un niveau d'abstraction plus élevé, de sorte qu'ils soient à même de bâtir une pensée personnelle, construite et raisonnée sur une problématique donnée.

La variété des axes présentés ici et des thématiques qui peuvent leur être associées permet aux professeurs de bâtir librement leur progression en articulant un ancrage culturel marqué et un travail de fond sur la langue. Il s'agit en effet de consolider et élargir les compétences culturelles et langagières acquises précédemment par les élèves, tout en les aidant à construire leur autonomie langagière et réflexive.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

En Guadeloupe, la frontière entre espace privé et espace public soulève des enjeux liés aux traditions, à l'écologie et à l'égalité entre hommes et femmes. Les valeurs familiales, ancrées dans la sphère privée**,** façonnent les comportements en société, influençant le respect des normes et les pratiques sociales.

Objets d'étude possibles

- La place des femmes guadeloupéennes dans les espaces publics et privé
- L'espace privé : entre refuge et prison face à l'espace public
- La gestion des déchets, de la sphère privée à l'espace partagé (conseillé en LVC)

Axe 2. Territoire et mémoire

En Guadeloupe, bien plus qu'un simple espace physique, le territoire est le gardien d'une mémoire collective**,** ancrée dans des évènements heureux autant que tragiques. Il reflète la préservation des modes de vie mais aussi son évolution. Étudier les enjeux du territoire et de la mémoire, c'est comprendre comment le passé et le présent s'entrelacent pour écrire une histoire vivante, inscrite dans la pierre, le sol et les cœurs**.**

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Tranches d'histoires et mémoire(s) de Guadeloupe
- Consommer en Guadeloupe avant l'ère moderne de l'économie de marché (conseillé en LVC)
- Les catastrophes naturelles dans la mémoire collective

Axe 3. Fictions et réalités

En Guadeloupe, la frontière entre fiction et réalité s'estompe à travers des expressions culturelles riches et variées. Dans les chansons, les récits idéalisés côtoient les réalités plus complexes des relations humaines, créant un miroir où chacun peut voir

ses propres espoirs et déceptions. Les personnages des contes créoles, comme Compère Lapin, offrent des figures ancrées dans la réalité tout en permettant une évasion dans des univers fantastiques. Cet équilibre entre fiction et réalité se retrouve dans bien des aspects de la culture guadeloupéenne : les personnages glorifiés ou les récits historiques magnifiés, les sketchs humoristiques… Ces représentations incarnent un dialogue constant entre les aspirations et les vérités vécues, offrant ainsi un espace où l'imaginaire nourrit la réalité, et vice versa.

Objets d'étude possibles

- Amour idéalisé *versus* amour réel
- La chanson entre fictions et réalités
- Les personnages des contes créoles entre fictions et réalités (conseillé en LVC)

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

En Guadeloupe, la communication se déploie à travers une multitude de formes, reflétant des préoccupations sociales, politiques, identitaires, personnelles ou plus collectives. Les murs offrent un espace spontané d'expression, où opinions et injonctions s'affichent sans filtre, où croyances religieuses ou mystiques s'offrent aux regards avisés. Durant les élections, la communication politique se veut vibrante et personnalisée, notamment grâce aux chansons de campagne et aux conférences publiques, qui permettent aux candidats de toucher les électeurs en mêlant humour, critique et proximité. La publicité, qu'elle soit diffusée à la radio, à la télévision ou via les réseaux sociaux, est un puissant vecteur de messages, tant commerciaux que culturels, influençant les perceptions collectives et reflétant souvent valeurs et défis locaux. Par ailleurs, les sketchs qui tournent en dérision les faits d'actualité, ainsi que les chansons qui caricaturent les évènements du quotidien, offrent un exutoire collectif et permettent d'aborder des enjeux sociaux sensibles avec humour et légèreté. Ces formes de communication, qu'elles soient visuelles, orales, numériques, voire corporelles, contribuent ainsi à façonner un espace d'expression dynamique et participatif, ancré dans les réalités anciennes ou plus contemporaines de la société guadeloupéenne.

Objets d'étude possibles

- La campagne politique
- L'émission le « Répondeur » vecteur d'expression populaire (conseillé en LVC)
- La publicité dans les médias entre marketing et miroir social

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

En Guadeloupe, l'axe « Citoyenneté et mondes virtuels **»** revêt une importance cruciale, car il touche à des enjeux majeurs tels que la participation citoyenne, la lutte contre la désinformation, la préservation de l'identité culturelle locale et l'inclusion numérique. Dans un contexte insulaire marqué par une forte utilisation des réseaux sociaux et un accès inégal au numérique, il est essentiel de former les jeunes à devenir des citoyens responsables dans les espaces virtuels. Aborder ce thème en classe terminale permet de les sensibiliser aux impacts de leurs actions en ligne et de leur fournir les outils pour défendre les valeurs républicaines, tout en valorisant leur patrimoine local dans les mondes virtuels. Cette réflexion développe également leur esprit critique, une compétence clé pour naviguer dans un monde globalisé et connecté.

Objets d'étude possibles

- La citoyenneté numérique en Guadeloupe : enjeux et défis
- La solidarité, à l'heure de la citoyenneté numérique (conseillé en LVC)
- La citoyenneté à l'épreuve des mondes virtuels

Axe 6. Haïti : Toma, Quisqueya, Bohio, Hispaniola, Saint-Domingue, la Perle des Antilles

Haïti, première république noire indépendante, proclamée en 1804, incarne à elle seule une rupture historique majeure avec le système colonial et esclavagiste dans la Caraïbe. Elle est un haut lieu de création artistique et littéraire. Cette richesse culturelle se manifeste à travers des expressions artistiques remarquables telles que la peinture naïve, la poésie spiraliste et une littérature foisonnante en français et en créole, faisant d'Haïti un symbole de résilience et d'innovation. Les différents noms que le pays a portés au cours de son histoire reflètent son identité complexe et son riche héritage culturel. Le nom Ayiti, d'origine taïno, signifie « terre des hautes montagnes » et honore les racines autochtones du pays. Quisqueya et Bohio, également issus des Taïnos, évoquent respectivement la grandeur de la terre et son caractère accueillant. Rebaptisée Hispaniola par Christophe Colomb en 1492, l'ile a ensuite vu sa partie occidentale prendre le nom de Saint-Domingue sous la colonisation française. En devenant officiellement la République d'Haïti, le pays a affirmé son identité propre, mêlant mémoire autochtone et aspiration à la liberté, tout en se positionnant comme un phare culturel dans le monde.

Objets d'étude possibles

- Première République nègre
- Le créole, langue nationale
- Haïti, Pays d'arts et de littérature (conseillé en LVC)

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

En LVC, pour certaines langues particulièrement éloignées du français, notamment les langues n'utilisant pas l'alphabet romain, il est difficile d'atteindre le niveau B1 dans les compétences d'écrit. C'est la raison pour laquelle le niveau attendu en LVC est A2+ / B1. Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et B2 (Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Dans la continuité de la classe de première, des supports de natures et d'intentions très variées sont proposés aux élèves. Avoir recours à la démarche d'investigation contribue efficacement à la construction de leur autonomie et donne du sens à la lecture ou à l'écoute des documents. Ainsi, mettre les élèves en situation de recherche active face à un corpus documentaire leur permet d'opérer un tri dans les informations comprises, de les hiérarchiser pour ensuite en rendre compte.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En terminale, les tâches d'expression sont variées : raconter, expliquer, hiérarchiser, exprimer une opinion et argumenter. À l'oral, les élèves réalisent des exposés, podcasts, résumés, jeux de rôles ou débats. À l'écrit, ils rédigent courriers, articles, synthèses, critiques ou textes créatifs. L'articulation avec la réception enrichit leur lexique et renforce leurs productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux. *Gwadloup, Matinik, Giyàn, Laréinyon, sé ansyen koloni fwansé. Gwadloup é Matinik, sé dé lilèt a bannzil Karayib. Laréinyon adan Loséyan zendyen é Giyàn, li, sé Lanmérik-dis-sid i yé. Dépi maws 1946, yo chanjé istati. Yo vin dépawtèman a Lafrans. Jòdijou, piplis dèpi 2003, yo ka kriyé-yo DROM.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Lagwadloup ja pasé onlo gwo boulvès. 8 juiyé 1976, Gran Madanm-la pété. Sa fòsé pa owa 74000 moun pran chimen Granntè ba yo. Tibwen plis ki 10 lanné apré, an 1989, siklòn Igo démantibilé péyi-la. I raché-koupé pyébwa é i chiktayé kaz. Pèp-la mèt men si tèt.*

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques.

  Mésyézédam, byenbonjou ! An sé Magali COCO. Tit an-mwen sé COCO é Magali, sé tinon an-mwen. An sé on zélèv a prèmyé lanné Bak Pro Rèstorasyon. Bonmaten-la, an k'ay bay lavwa si on pwojé an menné pannan istaj an-mwen. Dabòpouyonn, an k'ay fè zòt gadé on fim an fè, ka bay tout dékatman a pwojé-la. Aprésa, an ké di dé-mo-kat-pawòl si bénéfis an trapé parapòt a travay-lasa. […] Mèsi pou rété kouté a zòt.

- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer.

  Pannan simenn blé, èvè pwofésè ASSP an-nou, nou ay kontré yonndé granmoun ka rété adan on EHPAD. Nou té paré on bèl pwogram ba yo. Nou koumansé èvè on slam. Sé té on kanmarad ki té maké-y èspésyalman pou moman-lasa. Nou dékouvè on èspozisyon a penti sé granmoun-la té fè. Sé koulè-la té tèlman bèl ! Apré nou kontinyé èvè on bokantaj asi tèm a lanmou. Nou rèsté èstèbèkwè lè sé granmoun-la rakonté-nou ti sigré a-yo. Nou bout avè on jé-sosyété. Mi on bèl moman, mi !

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

  An Gwadloup kon andidan onlo péyi Lakarayib, on kaz kréyòl sé on kaz an bwa. Dèyè-y oben owa-y, ou ka touvé kuizin-la ki séparé évè kaz-la. I konstrui dapré sans a van-la. Toupré, tin foyédifé-la évè twa gwo wòch, évè délè, on mòso fèy-tòl pou baré van-la. Pli lwen, ni koté pou lévé zannimo kontèl garenn oben kalòj. Alantou a kaz-la tin diféran jaden pou toujou ni manjé, féyaj é rimèd-razyé pou swannyé kò, flè pou jolivyé é pwotéjé kaz-la.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Avantyè swa, nou désann Bastè, davwa té ni on gran déboulé pou tout gwoup a po Gwadloup. Bas-la té ka sonné atoupannan tanbou-chan té ka bay vokal. Avan nou té woupran chimen Lapwent, opipirit-chantan, nou arèsté pou manjé on ti dèkwa davwa nou té prévwa ay kouri Mas-Maten koté 9vè.

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).

  An rété tèbè lèwvwè yo di-mwen kaz a Béatris brilé. Kè an-mwen fann an dé. Sé ladézolasyon pou tout fanmi-la ! Pli ou chiré pli chyen ka chiré-w ! Anplisdisa, dé jou apré, nou aprann papa-y monté an filao. Lapenn pwofitan !

- Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

  Dapré mwen, si nou vé Lapwent wouvin Lapwent fò pwòpté-y tibwen. Fò yo mèt plis bwèt-a-zòdi é fò lavwari pasé touléjou. Kon nou, sé touriz ka ba Kuraso manjé. Sé lari-la bèl é pwòp. Sèlbiten fò pa moun-déwò a prèmyé lanné pou vin jété zòdi a-yo adan. Kèlanswa désizyon-la yo pran la, sa ké maché yenki si chak sitwayen pran konsyans jèsyon a zòdi sé zafè a toutmoun.

- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. :

  Byenbonjou moun ka kouté Radyo Tann pou Konprann ! Jòdila, nou ni on envité èspésyal : Misyé Granbwa. Sé on mètamannyòk an larèl a dévlòpman bòsko. I ka woulé linivèsité Karukéra. Oliwon Latè, moun ka goumé pou ay kouté konférans a-y. Konyéla, i kay di démokatpawòl asi ankijan pou viv an liyannaj avè laliwonnaj. Misyé Granbwa, nou kontan toubònman ou la èvè nou oswè-la.

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

  *Mafi, a pa ti bèl jouné an pasé yè ! Sé té fèt an mwen — Mi, on fèt ki ké rété an tèt an mwen ! — Douté-w si an té kontan ! Nou ri ! Nou jwé ! Nou dansé ! Mé atann, ou pa konnèt pli bèl la ? Gato-la rivé ! An rété èstèbèbwè ! Gato-la, sé té tété-dwèt **!** I té ka fonn an bouch kon douslèt.*

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

  Lolo a Man Léontin kolé épi kaz a koutiryèz-la. Dépi ou désann mòn-la, ou ké rikonnèt-li. Sé sèl kaz ki pentiré an blé.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Gadé i gadé-y, i konprann onfwa-lamenm i pa té'é jen pé arèsté gadé-y ankò. E piplis, i té sav an fenfon a kè a-y, sé èvè-y, i té'é vlé fin vi a-y. I té oblijé rikonnèt, i té pri si-y. Dis lanné apré, Ivon é Mali ankyèkoko toujou.

- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

  Konpatriyòt chè ! An ka mèt men si kè pou di-zòt mèsi davwa zò chwazi-mwen pou gidonné lanméri a komin-la. An kontan nou, an kontan zòt. An fyè vwè ankijan zò ka fè-mwen konfyans. Jòdijou, an ka ba-zòt pawòl an-mwen, douvan zòt an ka pwonmèt : « An pé ké jen fè dèyè douvan chaj-la ».

- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes :

  Ka rété nou bokanté si on paj a Listwa Gwaldloup onlo moun pa konnèt. Sé sa yo ka kriyé « Massacre des innoncents ». An Novanm 1951, travayè lizin Gardel mandé patwon a-yo mèt on monné asi soupen a-yo. Toutfwazékant, mwa é mwa pasé, yo pa lévé-yo digad. Yo nèy. Kifèwvwè, yo lévé cho 14 févriyé 1942. Adonk manblo tonbé asi yo. Goumé pété. Sé grévis-la mété kouri atè, yo tonbé-lévé. Malérésò yo dépann 4 adan yo é yo blésé on kenzenn moun.

- Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes :

  Tann ou tann an trapé bak, an ka kwè an ké pran chimen Gana. Menmsi an sav délè ou pé atann lontan avan ou trapé on viza, ayen pé'é fè-mwen chanjé lidé. Si an pé pa

idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

Pou onlo, sé davwa gwoka chouké Lafrik i fondal adan kilti Gwadloup. Lontan, désèrten té ka di sé té piplis mizik a vyénèg, on pati moun konprann sa té fondal wouba-y valè a-y pou disparèt pa té pran-y. Gwoka ni omwens 7 konnyé, yochak ka èsprimé on santiman diféran. Menmsi sé on mizik tradisyonnèl, gwoka pa jen arèsté vansé, i ka liyanné avè tout dòt modèl mizik isit oben déwò.

- Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir.

  Pou vakans a pak, an té vé pati an chanjmandè é janmbé dlo. Kyè an-mwen ka kyansé ant dé koté : Séchèl oben Moris. An anvi dékouvè yonn adan sé bannzil-lasa. Menmsi yo lwen Lagwadloup, an sav osi nou ka sanm san sanm. Listwa a lèskavaj ka liyanné-nou. Nou toulétwa fwitaj a on migannaj kiltirèl, toulétwa ka palé kréyòl. An sèten, an ké kontan vwayaj-lasa, ki sé Séchèl, ki sé Moris an rivé.

- Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

  Jòdila, plis moun ka pran konsyans fò pwotéjé lanati, men travay dèyè po'o mannyé. Anplis, dapré mwen si noutout arèsté malpwòpté-y, si noutout ka rèspèkté-y plis, i ké on richès oséryé pou onlo adan nou. Onlo fanmi ké pé bwè é manjé sitèlman ni travay an larèl-lasa. An sitèlman sèten sa, an komansé kalkilé pou vwè si an pé fè étid a fitotérapi pou an pé aprann géri bobo a moun yenki avè lanati.

fè pon dòt jan, an ké pyété bò Langlètè pou an pli alèz ankò adan palé anglé-la. Men antoutjou an ké rivé la an vlé ay la on jou, ki sé tousèl an-mwen, ki sé avè tala ki paré vin avè mwen la.

- Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) :

  Gran gran tonton an-mwen mò adan avyon-la ki tonbé Déhé 22 jen 1962. Pou sav sa ki fèt té ké fo Lafrans aksèpté wouvè dosyé-la. Malérèzsò, a pa dèmen sa ké rivé menm : yo klasé dosyé-la.

- Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations :

  Dèwvwè/ Dinèstan ou ka bwè, fò pa ou pran lawout.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, les élèves parviennent à inscrire leur production personnelle dans une dynamique collective. Ils peuvent non seulement défendre leurs propos, mais aussi réagir dans un débat à des prises de position opposées en argumentant, sans préparation préalable supplémentaire. Selon les situations et les besoins, ils collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel que leur propre bagage leur permet de mieux appréhender.

En terminale, les élèves collaborent efficacement en explicitant des points de vue, en utilisant l'intonation et des marqueurs discursifs pour mieux comprendre leurs interlocuteurs. Ils reformulent des références culturelles pour les rendre accessibles et vérifient les informations pour assurer une compréhension partagée. Jeux de rôle, travaux de groupe, débats et échanges avec des locuteurs natifs enrichissent cette dynamique.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).
Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.
Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).
Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.
Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (*« on soulyé an plastik avè onlo tou » pour « on mika »*).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Konmen fwa ou ja pati an chanjmandè dèpi lanné pasé ? Ankijan ou vin isidan ? Ki fòs a lanmou a-w ba fanmi a-w ? An ki mannyè pou mwen di-w an bon èvè sa ? Ki longè a pyé a gason a-w ? Ki grandè a-w ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Nou dwètèt pati avan katrè. / Ou pé pa pé tibwen ? / Fèmé finèt-la ban-mwen souplé. / Ou pou dépozé travay-la si PRONOTE. Réponse : Wi, an ké fè-y./ Pa ni pwoblèm. / Okédakò. / Sa ké rèd men an ké éséyé.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Ès ou pé li tèks-la ? / Zòt dwèt fè travay-lasa akaz a zòt / Té ké fo ou ay tousèl a-w aka dòktè-la.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *An près dakò avè tousa ou di menmsi an ka kwè ou ka oubliyé…. /Lidé-la pa mové men silon mwen nou pé vwè-y on dòt jan osi.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *« A pa vòt tousèl ka fè moun gannyé élèksyon ». Es sé sa menm i di ? / Kijan ou ka konprann sa ? An pa'a konprann ka ki pé fè moun gannyé élèksyon dòt ki vwa a élèktè menm ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *comme B1+* *Si ou vlé réyisi lègzamen a-w, fò ou révizé plis. Pran labitid li sé lèson-la chak jou, pa atann twota baré-w. Si ou santi ou nèy, pa pè mandé on pal. Réponse : Wi, ou ni rézon a-w. Lidé-la bon menm, an ké suiv konsèy a-w.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *comme B1+* *Ou pa andwa wouklé adan lékòl a métrès-lasa. / Tanprisouplé, ès an pé vin owa-w dèmen maten opipirit-chantan ? / An ka mété-w omildéfi manjé zasyèt manjé-lasa.* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *Désèrten moun ka kaché dèyè « Répondè » pou di sa yo*

Pou di sa ondòt/on dòt jan… / Pou ou konprann pli byen… / Es ou pé di an sa an fransé pou an sèten an byen konprann… / Ka ou vlé di lè ou palé dè « bari-boutèy-krazé » ?

- Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.
- **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

  Kitan ou ka pati ankò ? / Ou byen tann sa an di-w ? /Ou ka di sa, mè an ka fè-w sonjé lòt jou ou di… osi.
- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

  On pawòl ka di "lavi pa on bòl toloman" kivédi ou pé pa yenki sizé la é konpranndi tout biten ké woulé san pwoblèm. Fò ou savé ayen san penn, pou di-y on dòt jan, fò ou fòsé pou rivé. Lavi pa on sik a koko a tèt wòz.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

  Onlo Gwadloupéyen konyéla kontan é fyè davwa yo pé sav ola tit a-yo sòti.. Sé wouchach-lasa pa'a toujou fèt san penn. Non-la pran plas a on matrikil. Men dèlé travay-lasa pé chouboulé'w vwè y oba-w non-lasa pou kontinyé méprizé-w.
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

  Zafich-lasa ka bay lavwa asi danjé a on pèstisid yo sèvi avè-y lanné é lanné Gwadloup. Non a-y sé klòwdékòn. Dépi 1972 jis 1993, yo simé pwazon-lasa si pyès-bannann Gwadloup. Sé désen-la ka montré ankijan klòwdékòn ka pwazonné tè-la é dlo-la kidonk jan i ka aji asi santé a popilasyon-la. Tibwen pli ba, i ka ba-w kantité moun oliwon ki trapé kansè akòz dè-y. Anmitan a zafich-la yo ka di-w ka pou fè, kimoun pou kriyé si ou vlé sav si ni klòwdékòn la ou ka rété la oben sav si san a-w kontaminé.

vlé. Dòt ka di fò lésé fè davwa sé on dézòd ka mèt on lòd. Anfinaldikont, « Répondè » ni bon é mové koté a-y men kèlanswa ayen mové pé ké rété kaché ankò.

- Formuler des **questions** et des **commentaires** pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

  Dapré sa ou di talè-la, rénovasyon-lasa ja manjé onlo lajan. Ka ou vlé di ? Yo pa té prévwa asé lajan ? Noutout savé byen konyéla Lavil chich, i pa donan ankò. Ou pa'a di tout krab-la ké mò an bari-la pou dosyé-lasa ?
- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit : *comme B1*

  Tanprisouplé / souplé / èskizé / èskizé-mwen / An ka èskizé-mwen

  Tanprisouplé, eskizé-mwen koupé-w adan pawòl a-w, mé an té vlé ajouté on lidé. An byen konprann-vou, é an dakò avè prèmyé lidé a-w, men parapòt a dézyèm-la, an ka kwè nou pé gadé sa an dòt mannyè. […] Mèsi anpil pou richès a bokantaj-la. An ka èspéré nou ké pé kontinyé kalkilé ansanm-ansanm asi sa.
- **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:**

  Silon vou, répondè-la sé on « tèwmomèt sosyal » kivédi i ka bay lavwa asi santiman é kalkilasyon a pèp-la. An dakò èvè lidé-lasa mé an ka kwè osi, nou pé ay pi lwen é di, répondè-la plis ki on zouti i ka ba moun pouvwa.
- Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples :

  Pou jéré déchè ou douré suiv plizyè dékatman. Dabò, fo triyé sé déchè-la. Ou ka mèt plastik on koté é sa ou pé wousèvi avè-y dèmen apré on dòt koté. Vè é papyé ni on bak ki ta-yo. Aprésa, tout sé déchè-lasa ké pati adan on sant pou yo wounèfté-yo.
- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée :

  Kouzin an-mwen adan on lenbé kòltaré dèpi twa mwa. I ka fèmé an kaz-la, i pa'a palé ba ponmoun, i ka pléré gwodlo toutlajouné, i ka kouté toulongalé yenki zouk love. I andélala ! An près pa'a rikonnèt-li tèlman i ka fin si-y. Moun ka di sa té pou fin konsa davwa sé chawmé yo té chawmé-y.
- **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel :

  Ayiti sé prèmyé Répiblik Nèg. Sé li prèmyé ki pran lendépandans a-y andidan Karayib-la. I pété chenn an 1804, apré zèsklav lévé gawoulé. Aprè, Tousen Louverture é Jan-Jak Dessalines menné révolisyon-lasa jis an bout. Toutfwazékant, a pa ti chè Kiskéya péyé lendépandans-lasa ! An 1825, Lafrans fòsé Ayiti péyé on gwo lajan, oliwon 150 milyon fran-lò. Dèt-lasa maré péyi-la kon maré fèt.

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

En terminale, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, toujours à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue attendue aux niveaux B du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire même à ce niveau.

Les outils linguistiques en créole guadeloupéen permettent une compréhension des structures grammaticales et des mécanismes propres à cette langue, tout en mettant en évidence ses spécificités linguistiques. Ils englobent les principales catégories grammaticales (noms, déterminants, pronoms, verbes, adjectifs, adverbes), les fonctions grammaticales (sujet, compléments d'objet et circonstanciels), ainsi que la construction de phrases simples et complexes. Par ailleurs, les élèves sont encouragés à établir des comparaisons avec le français, notamment sur les mots hérités, la simplification des accords ou encore l'usage des marqueurs verbaux. Ces outils favorisent non seulement la maitrise des notions essentielles du créole, mais aussi le développement d'une réflexion métalinguistique, permettant aux élèves de mieux appréhender le fonctionnement des langues et de renforcer leurs compétences langagières.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langues afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). Selon le niveau visé et le contexte d'apprentissage, il n'est pas systématiquement attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

En terminale, la plupart des sons de la langue sont acquis. L'intelligibilité doit encore être travaillée pour assurer des échanges fluides et expressifs. L'accentuation, l'intonation et le rythme sont utilisés par les élèves pour appuyer les messages qu'ils veulent transmettre.

B1 Phonologie
Repérer la transformation de [ə] français en d'autres phonèmes créoles : – [ə] → [i] : *risivwè* – [ə] → [e] : *rèsivwè* – [ə] → [u] : *wousouvwè* Identifier la présence et la prononciation du h aspiré : *Hazyé*. Différencier les transformations possibles du h aspiré en [r] ou [w] selon les mots : *hay* → *ray*, *hach* → *rach*, *hont* → *wont*. Adapter la prononciation de la consonne [r] selon ses différentes graphies : – [r] conservé : *lari* → *rara* – [r] transformé en [w] : *won* / *wouj* / *wòz* – [r] disparu : *mèsi* Analyser la perte de consonnes initiales (aphérèse) et finales (apocope) dans les verbes dérivés du français : – *trapé* (attraper), *valé* (avaler), *tann* (entendre), *atann* (attendre), *vann* (vendre)
B1 Prosodie
Utiliser l'accentuation pour souligner des idées importantes dans un discours : *Touvé on jan pou wouban-mwen zéfé an-mwen avan inè.*
B2 Phonologie
Prononcer ou non certaines consonnes de façon relâchée : – *Fèwnan* → *Fènan* – *Alèksann* → *Alèsann* Maitriser la précision dans la prononciation des mots plus longs et des expressions idiomatiques : *Zagalakatéléman, bari-boutèy-krazé*, etc. Reproduire les sons du créole avec un accent proche de celui des locuteurs natifs Identification des variations régionales : *chouval* (Basse-Terre) → *chèval* (Grande-Terre).
B2 Prosodie
Varier l'intonation en fonction des contextes communicatifs**.** Adapter le rythme et l'intonation selon le public et le contexte **:** Parler plus lentement et clairement face à des apprenants ou plus rapidement dans un contexte informel. Utiliser des pauses pour organiser des idées **:** *Lè ou ké fin fè kòlè, an ka byen di-w lè ou ké kalmé, tanprisousplé, nou ké éséyé palé !* Utiliser la prosodie pour structurer le discours en insistant par exemple sur des mots-clés. Articuler des phrases complexes sans hésitation

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

– **La place des femmes guadeloupéennes dans les espaces public et privé**

B1 : *bita-bita, alabalans, pwofitasyon, rézistans, on malfanm, on fanm-nonm, rèspèkté, dérèspèkté, akaz, andidan, madanm san zanfan*, etc.

B2 comme B1 et autres termes tels que *égal pyèt égal mòdan, fanm ayenditou, dépwa, gloriyé, on matoufanm, fanm matadò, fanm wòz kayenn*, etc.

– **L'espace privé entre refuge et prison vis à vis de l'espace public**

B1 *on lajòl, toufé, maré, yonn si lòt, pa ti pilo, lakou, vakabon, vakabonnaj/vakabonnajri, masonn, sité, jaden kréyòl*, etc.

B2 comme B1 et autres termes tels que *chachtren, on karant, on chirad, vougaré, varaj, anmègdasyon, bon vwazinaj, konfò, dlo an wobiné*, etc.

– **La gestion des déchets, de la sphère privée à l'espace partagé (LVC)**

B1 *triyé zòdi, mèt akoté, vyé lodè, dévlòpman bòsko, pach, plichi, laliwonnaj, bwètazòdi, wousèvi, vivasyon, malpwòptaj*, etc.

B2 : comme B1 et autres termes tels que *jéraj/jèsyon, lavi, déchétri, konpòs, bay koko pou savon, dézyèm sèvi, i toujou ké sèvi pou, banann jòn pa ka wouvin vèt*, etc.

– **Tranches d'histoires et mémoire(s) de Guadeloupe**

B1 *mémwa, sigré, anbafèy, loubliyans, tou, gawoulé, doulè, souvènans, sonjé*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

– **Consommer en Guadeloupe avant l'ère moderne de l'économie de marché**

B1 *bay koko pou savon, krédòm, chitou, lotri, boutik, konmès, lévwaz, akrédi, kawné*, etc.

B2 comme B1 et autres termes tels que *kalibouka, katblé, dèt, douwé, mèt si on kont, pwofité, san ayen*, etc.

– **Les catastrophes naturelles dans la mémoire collective**

B1 : *on tranmantè, on siklòn, on chéchrès/séchrès, on débòdman, on déboulman, on joupa, vèti/avèti, prévwa, on gwo lapli/on grenblan*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

– **Amour idéalisé *vs* amour réel**

B1 *lanmou a moun Lésent, antiché a, maré, pri si, on lenbé, on gwopwèl, on koulflanm, on zouk love, malad a, bèl pawòl, on farandolè, on kasè, mò pou, palé ba, basé, fè bas épi, madragè, on nonm a fanm, fè fanm, kouyonnad*, etc.

B2 comme B1 et autres termes tels que *on nonm tout, on fanm tout, on min a nonm, on min a fanm, kriyan, ni kwayans a malpapay, miskaden, on fawo-Bastè, jalou*, etc.

– **La chanson entre fictions et réalités**

B1 *bay lavwa, lokans, jaktans, bèl-pawòl, chanté, mizik, lenbé, gwopwèl, koulflanm, anpenn, pawòl fonnkyè*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

– **Les personnages des contes créoles entre fictions et réalités**

B1 : *tiré on kont, rakonté, baton, chapo, mofwazé/mofwazaj, mit, bokantaj, débouya, débouyé-kò, ranjé kò a-w, kout-pyé, vwayajé*, etc.

B2 comme B1 et autres termes tels que *chaldéviré, kalbandé, aladéfans, lènmi, zanmi, maji, majik, fè lasanblan*, etc.

– **La campagne politique**

B1 *bay lavwa, wouklé, chiraj, voté, politisyen, élèksyon, fwòd, filon, mikwo, sòsyé, lènmi, majò*

B2 comme B1 et autres termes tels que *élèksyon san fwòd sé koubouyon san piman, moun a…*, etc.

– **Le répondeur**

B1 *kriyé, sonné, téléfonné, mésaj, kamo, gnouz, animatè, jounalis, babyé, moun a…*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

– **La publicité dans les médias entre marketing et miroir social**

B1 *pibliyé, piblisité, fè piblisité, laradyo, télévizyon, jédimo, fè ri, mèt dèwò, réklam*, etc.

B2 comme B1

- **La citoyenneté numérique en Guadeloupe : enjeux et défis**

B1 *nichtwèl, bokanté, bokantaj, dwa, andwa, rézo sosyo, téléfòn, pran mo, bay non, kouridi*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

- **La solidarité, à l'heure de la citoyenneté numérique**

B1 *yonn-a-lòt, bay lanmen, bay koko pou savon, koudmen, konvwa, présé-présé, bay balan, bay fòs, bay on pousad*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

- **La citoyenneté à l'épreuve des mondes virtuels**

B1 *kyoké, poupoulé, poupoulman, radyo bwapatat, on dévè, on blé, bay blé, vèglaj, bòovan, tèrbolizé, san kè, sanblan, fè lasanblan*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

- **Première République nègre**

B1 *labolisyon, lèsklavaj, gawoulé, kolonizasyon, mérendyen, kaskòd, channda, chirad, pété chenn, mèt jounou atè*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

- **Le créole, langue nationale**

B1 *« kréyòl palé, kréyòl konprann », natif-natal, janmbé dlo, lidantité*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

- **Pays d'arts et de littérature**

B1 *penti, mizik, konpa, dyaspora, lokans, makèdpawòl, pawòl maké, loratè*, etc.

B2 comme B1 et autres termes en lien avec la thématique.

Grammaire B1 / B2

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2

Catégories grammaticales

- Modalisateurs (adverbe, proposition, proposition, etc.) : *pétèt, sa pa sèten, asiré, i ka sanm sa*, etc.
- Prépositions complexes : *kanta*, etc.
- Connecteurs : *parapòt a, alòs, kifè, asèlfen/ansèlfen*
- Le pronom personnel enrichi : *mwenmenm, mwenmenm an-mwen, zòtmenm, zòtmenm a zòt*
- Adverbes de quantité : *an* ou *on* + nom : *anpil, onlo, atilayigo, onlatilyé, onréjiman, onpakèt, ontralé*, etc.
- (B2) Le pronom démonstratif indiquant l'appartenance et le lieu où se trouve l'objet possédé : *tan-mwen-la, sé-la-yo-la, sé-tan-nou-la*, etc.
- (B2) Adverbes et locutions adverbiales :
  - Construction : *on mannyè/onjan* + adjectif : *On mannyè chich, on mannyè palo, on mannyè byenélivé*, etc.
  - Construction : adverbe 1 + tiret + adverbe 1 : *onfwa-onfwa, présé-présé*, etc.
  - Construction : adverbe 1 + tiret + adverbe 2 : *onfwa-lamenm*, etc.
  - Construction : adjectif + tiret + adjectif : *dòktè-dòktè, léjè-léjè, dousinè/z-dousinè/z, kriyan-kriyan*
  - Construction : *tou* + adjectif : *tou natirèl, tou byen, tou las*, etc.
  - Construction : *an/anba* + nom/GN : *annadorasyon, anbenn, anbafèy, ansiskatdé*, etc.
  - Construction : *o* + nom : *odyapazon, opipirit, odouy*, etc.
  - Les adverbes et locutions adverbiales de manière : *anbafèy, atètipo, ajékontinyé, a pa Bondyé i fè*, etc.
  - Les adverbes de manière construit avec le radical *ala : alamonté, aladésann, alakous, alavavit*, etc.
- (B2) Les connecteurs logiques et chronologiques plus complexes : *menmjan ki, anfendéfen, délè… dòtlè, asirépapétèt, asirésèten, sépoulòsdonk, pou di-y on dòt jan, anfinaldikont, apapousa, toutfwazékant, konfèdmanti, ansòt, alòkifè, dinèstan, pouvré, lafwanchizvérité, pa si on bò…pa si lòt bò*, etc.

Le nom et le groupe nominal en créole

- Noms composés complexes : mal-chat, jennboug, nanninannan, gran-anman, *bònanman,* etc.
- Pronoms démonstratifs enrichis : *lésèz/toulésèz* : *Lésèz ki pati an disidans, lésèz ki rété opéyi.*
- Utiliser un superlatif dans un contexte comparatif élargi : *Awòn ka kouri pli vit ki yotout.*
- (B2) Les reprises nominales (répétition du N ou GN, périphrases, GN synonyme, etc.) et pronominales : *Timoun-lasa, i ka palé ajékontinyé. On rara a simenn-sent ! / Pòl, ti frè a Alin, li la, sé on gran gran gran avoka.*

Le verbe créole : morphologie, temps, modes et aspects

- Exprimer une action imminente ou prévue dans un futur proche avec *ka* : *Nou ka vin dèmen.*
- Formuler une hypothèse concernant une action future à l'aide de *si* suivie d'une conséquence au futur : *Si ou pa kouté mwen, malè ké rivé-w.*
- Utiliser le futur antérieur pour parler d'actions achevées avant une autre action future : *ké ja + verbe. Lè mwen ké rivé, ou ké ja fini manjé.*
- Employer le conditionnel passé construit avec *si… té* + verbe, …+ *té ké* + verbe : *Si an té okouran, mwen té ké vini.*
- Concordance des temps futur + passé : *Lè ou ké rivé, mwen ké ja fini travay-la.*
- Employer des verbes sériels combinant deux actions ou plus dans une phrase : *I ka monté-désann chimen-la ajékontinyé.*
- Exprimer la pronominalisation avec *kò* ; ajouter de l'emphase avec *kò* : *Ba kò a-w bann. / Pa chaléré kò a-w.*
- Les verbes à double complément : *Ban mwen liv-la / Ban-mwen li / Ban-mwen-y !*
- Exprimer l'obligation ou l'interdiction grâce à des auxiliaires modaux variés : *pou, dwèt, ni pou*, etc. : *Fo an pati avan katrè.*
- (B2) Exprimer le conditionnel avec *té ké fo* : *Té ké fo zò fin a katrè.*
- Exprimer l'obligation dans le futur proche *kay/k'ay + ni pou* » : *Nou kay/k'ay ni pou mèt on bayè alantou a kaz-la.*
- (B2) Exprimer une action dans son commencement (aspect inchoatif) avec *pran, pété, mété* + verbe : *Lè sé manblo-la rivé, sé chapèdbagn-la pran bwa pou yo / Lè mwen vwè-y, an pété ri. / Lè yo vwè malvéra-la, yo mété kouri atè.*
- (B2) Exprimer la possibilité avec *pé* : *Mabo pé mò a nenpòt ki lè. / Alya pé tòd kò a-y kon vètè ba-w.*
- (B2) Utiliser des verbes sériels composés de trois ou quatre verbes transitifs et/ou intransitifs : *kouri-monté-désann/ touné-viré-balansé / touné-viré-balansé-kyansé, méné-alé, chayé-alé, pòté-alé, pòté-vini, menné-vini*, etc.

La phrase créole et son organisation

- Inclusion de marques expressives dans le discours direct (interjections, hésitations, répétitions…). *Elwa di : « Eben vin ! Mi, konyéla, tout krab-la mò an bari-la ! »*
- S + V + tiret ou ∅ + pronom personnel complément (COD) : *I di-mwen wi. / I di mwen wi. I douziné-nou. / I douziné nou.*
- Négation renforcée par le rejet en fin de phrase de l'adverbe *menm/menm menm : Mwen pa vwè sa menm menm.*
- Approfondissement du discours direct : verbes introducteurs variés : *déklaré*, *èspliké*, *mèt anplis*, etc. : *Sendika déklaré : « Travayè kann andanjé ».*
- Discours indirect avec *di*, *kwè*, etc. : *Albè di mwen i pa ka vin. / An ka kwè a pa vré.*
- Reformulation de phrases avec élisions et contractions. *I di : « B'an di-w sa tibwen ». = I di : « Ban-mwen di-vou sa tibwen ».*
- Propositions subordonnées complexes introduites par *toupannan, pannan, magré*, etc. : *Magré i té la, i pa di ayen.*
- Construction impersonnelle : *Ni, / Pa ni, / ∅ Té fo, / ∅ Pa té fo, / ∅Ka rété nou, / ∅ Pa ka rété nou » : Pa ni lékòl dèmen. / Ka rété nou dé jou lékòl. / Ou pa li tèks-la kon té fo, / Ka fè lontan ou ka soufè ?*, etc.
- (B2) Connecteurs logiques : *okontrè, aladiférans a, pouvré, poudivré*, etc. *: Pouvré, ponmoun po'o jen vwè soukounyan.*
- (B2) Passage du discours direct au discours indirect et inversement afin de reformuler une information : *I di mwen i pa té konpwann ↔ I di* : « *Mwen pa té konpwann* ».
- (B2) Propositions subordonnées complexes introduites par *menmsi, magré, atoupannan, pannan*, etc. *: I ka li atoupannan i ka gadé télé.*
- (B2) Expression de la nuance, de la modalisation : *pétèt, / ou té'é di, / i ka sanm sa*, etc.
- (B2) Expression de l'hypothèse au moyen de *si ou siwvwè* : *Si i té ni tan, i té ké fè'y.*
- (B2) Expression de l'interrogation double : intégration de deux éléments interrogatifs dans une seule phrase : *Ola ou k'ay ou ka kouri konsa ?*
- (B2) De la construction de la phrases complexes au discours structuré.

Programme de créole guyanais pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Le créole guyanais dans le monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Langues créoles de France
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. A la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain.
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Le créole dans le monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

Au collège, le développement des compétences linguistiques s'inscrit dans la continuité des acquis de l'école primaire, qu'il s'agisse des capacités, des connaissances ou des attitudes. Il repose également sur les compétences culturelles intégrées au programme. À travers les différents axes étudiés et une approche diachronique, l'objectif est d'amener les élèves à mieux connaitre et comprendre leur réalité quotidienne ainsi que leur cadre de vie. Cette démarche est enrichie par des comparaisons avec la situation et l'évolution des langues et cultures créoles dans d'autres régions créolophones françaises, offrant ainsi aux élèves une diversité de repères historiques, géographiques, anthropologiques et culturels.

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact avec la langue comme objet d'étude, une découverte joyeuse et la sensation légitime d'entrer dans un nouveau monde. En lien avec les axes culturels, les élèves découvrent progressivement quelques règles simples du fonctionnement d'une langue nouvelle, ou qu'ils entendent et pratiquent déjà dans leur environnement.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Cet axe permet d'entrer dans la langue en parlant de soi, de sa famille et de personnages connus dans l'espace guyanais. Se présenter ne va pas forcément de soi et nécessite un apprentissage. Il s'agit de partir du concret et du connu pour aller vers les personnages qui peuplent l'univers imaginaire, traditionnel ou contemporain.

Objets d'étude possibles

- Qui suis-je ? *Kimoun mo sa ?*
- La famille, *Lafanmi*
- Les gens de chez moi, réels et imaginaires – *Moun mo koté, Pèrsonaj imajinèr*

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

La vie quotidienne se réfère aux activités, routines et interactions courantes qui occupent la majorité du temps des élèves. Il s'agit de l'explorer en créole dans cet axe en intégrant le vécu des élèves et leur expérience personnelle.

Objets d'étude possibles

- Le collège, une nouvelle vie, *Lavi ofon kolèj*
- Du collège à la maison – *Lakaz*
- Des amis et des voisins pour échanger – *Boukanté ké ròt moun*

Axe 3. Pays et paysages

On peut partir de la réalité géographique pour décrire l'environnement des élèves et les aider à appréhender d'autres espaces. À partir de l'exploration des différents paysages, qu'ils soient urbains, ruraux, naturels ou architecturaux, ainsi que des spécificités culturelles et historiques de chaque espace, les élèves découvrent la richesse et la diversité des lieux où la langue est parlée. Ils peuvent aussi aborder la question de la construction de l'identité et du sentiment d'appartenance.

Objets d'étude possibles

- Et si on parlait de la Guyane – *Palé di Lagwiyann*
- Dis-moi où tu habites – *Koté to ka rété ?*
- Dis-moi d'où tu viens – *Palé di ròt péyi*

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Explorer l'imaginaire permet d'aborder des aspects essentiels de la littérature guyanaise. Ces éléments contribuent à la compréhension de la culture et surtout à l'éducation, à la socialisation et à l'épanouissement de l'élève, notamment grâce à l'évasion par le conte.

Objets d'étude possibles

- Contes et légendes d'hier – *Kont ké léjan*
- Récits d'aujourd'hui – *Listwè jodla*
- Animaux et personnages emblématiques – *Pèrsonaj kont-ya*

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Les différentes formes artistiques, telles que la chanson, la danse, le dessin, la peinture, l'écriture et la poésie, offrent un moyen d'exprimer un éventail de sentiments, allant de la joie à la colère en passant par l'amour et l'amitié. Elles jouent un rôle essentiel dans le développement global des élèves, reflétant les cultures et les valeurs qui leur sont propres.

Objets d'étude possibles

- La poésie, moyen d'expression et vecteur d'émotions – *Powenm, palò nou tchò*
- Chantons et dansons ! *Annou chanté ké dansé*
- Le tambour (*tanbou)* moyen d'expression traditionnel

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de sixième, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année l'élève est entrainé à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues…) mais très simples et courts.

L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents**, familiers ou **proches**	**Des stratégies** – S'appuyer sur la source et les éléments périphériques (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – S'appuyer sur les mots transparents et familiers ou proches

du français pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : – Les aliments (*dilo, dilèt, dité, kafé, ji, gato,* etc.), les activités de loisirs (*jwé, bat tanbou, kouté lanmizik,* etc.), les vêtements (*triko, chimiz, lenj, pantalon, jip, ròb, soulyé, chapo, linèt,* etc.) certains membres de la famille (*manman, papa, frè, sò, kouzen, kouzin, névé, nyès, granpapa, granmanman, bopè, bèlmè,* etc.), certaines parties du corps (*tèt, chivé, wéy, nen, zòrè,* etc.), animaux (*chouval, nann, makak, kayman, agouti, pyan,* etc.), couleurs (*nwè, blan, rouj, blé, jonn, jonoranj, vèrt,* etc.) – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	du français pour reconnaitre le thème : *danbwa, lanmè, montangn, bati, larivyè*, etc. – Repérer les répétitions de mots accentués pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les étapes du récit : *Pou koumansé, aprésa, dèyèsa, épi, pou fini, pou bout*, etc. – S'appuyer sur les répétitions de mots, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la thématique et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En classe de sixième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Par exemple, on pourra insister sur la discrimination à faire entre les voyelles d'avant du créole guyanais par rapport aux voyelles d'avant arrondies du français (*d**é*** au lieu de d**eu**x, *solisyon* au lieu de sol**u**tion).

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, ou encore la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de notes visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.
A1+
Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément, etc. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux.

  A chyen ké chat, yé sa dé bon zanmi. Yé ka viv ansanm. Yé ka travay annan roun bati.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite.

  Bonjou, mo sa Lwi, mo gen onz lannen, mo sa roun tiboug Lagwiyann. Mo gen dé frè ké roun sò. Anri sa mo kanmarad.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  Makak ka véyé bati mi Tig, aprésa roun jou Makak ké tout so fanmi alé vòlò mi Tig. Atò Tig wè sa, kòlè pran Tig.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

  Lò mo rivé Sennmari ké otokar-a, ofon mo wè roun pon nòv. Asou lanmen goch, mo ka wè légliz-a é asou lanmen drèt a la lanméri-a fika. Bò Larivyè-a, laro mo tèt, li gen roun pyé-manng. Annan branch sa pyébwa-a, kikivi fè yé nik. Mé Sennmari !
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels.

  Jodla, a sanmdi 11 désanm… (date du jour)

  Dimen nou ka alé annan nou karbé asou Lakonté. / Nou ka viré gran bònò. / Lendi, nou ka alé lékòl.
  - exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (9h15 → *névèr é kar bonmanten* ; 21h30 → *névèr é dimi aswè*).
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées.

  Mo kontan manjé kwak. / Mo kontan dansé ké kouri. / Mo pa kontan manjé gato. / I bon toubònman ! / Liv mo simyé a… / Mo (pa) kontan sa chanté-a.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
  - ajouter un élément : *é / épi /atò / aprésa…*
  - illustrer : *kou/ parègzanp*
  - exprimer une opposition : *mé* ou *mè*
  - exprimer la cause par juxtaposition : *li pa la, li malad.*
  - exprimer la conséquence : *pas*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
- *Mo té ké lé roun sorbé komou, souplé ! / Li lé soti. / Mo ké najé annan lanmè.*
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
- *A roun maskilili oro. / Mo ka sipozé a Manman Dilo. / Mo krè li té gen roun pengn a so lanmen.*

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.

  A dé zannimo, chyen ké chat, yé bon zanmi. Yé ka viv ansanm òbò roun krik. Yé ka travay asou yé bati ansanm. Yé ka achté roun bèl bonm dibè pou fè yé biskwi.
- **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite.

  Bonjou, yé ka aplé mo Lwi. Men mo kanmarad Henri, li gen roun sò. Anri ké mo, nou vwazen, nou ka rété Kayenn. Nou sa dé tiboug Lagwiyann.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  Makak ka véyé bati mi Tig, aprésa roun jou Makak ké tout so fanmi alé vòlò mi Tig. Atò, Tig alé vizité so bati ké so madanm. Lò yé ka rivé, yé la ka wè makak ké so fanmi ka manjé yé mi. Klè pran Tig.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents.

  Lò mo rivé Sennmari ké otokar-a, mo sò ké mo, nou wè roun pon nòv. Asou lanmen goch, mo wè légliz-a é asou lanmen drèt a la lanméri-a fika. Divan, bò Larivyè-a, laro mo tèt li gen branch roun pyé-manng. Annan branch sa pyébwa-a, kikivi fè yé nik. Mé Sennmari !
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents.
  - Dates isolées : *11 désanm / Lannen 2024, Miryèl ékri roun liv…*

  Dimen nou ka alé annan nou karbé asou Lakonté. / Nou ka viré gran bònò. / Lendi, nou ka alé lékòl / lafen lasimenn / lannen ka vini
  - exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (9h15 → *névèr é kar bonmanten* ; 21h30 → *névèr é dimi aswè*).
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.**

  Mo simyé manjé kwak ké wasay, souplé. / Mo kontan dansé ké kouri. / Mo pa kontan sa kont-a / Mo rayi manjé gato / Sa chwit toubònman ! / Chanté mo pi kontan an a… / Mo byen kontan sa fim-an / Sa mo simyé, a tanbou grajé.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
  - ajouter un élément : *É / épi / atò / aprésa/ roun moman apré / san konprann / pou fini*
  - illustrer : K*ou / parègzanp*
  - exprimer une opposition : *mé* ou *mè*
  - exprimer une concession : sa entérésan kanmenm.
  - exprimer la cause : *Zélèv-a pa pouvé kouri pas li gen mal pyé.*
  - exprimer la conséquence : *kidonk /atò*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.

  Mo byen té ké lé roun sorbé komou ! / Mo anvi jwé foutbol. / Mo anvi gen sa liv-a. /Dimen bonmanten, nou ké péché a lanmè.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains

	termes. *A roun maskilili oroyo. / Asiré pa pitèt a Manman Dilo. / Mo krè li té gen roun pengn a so lanmen. / Dapré mo… / Kousidiré…*

Interaction orale et écrite, médiation

Les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer son opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information ou le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec ses pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *A kimoun to sa ? A kimoun ki Lwi ? Koté to wè jou ? Koté to ka rété ? To li to léson ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Vini! Lévé to dwèt ! Fronmen to sak !* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée:** *A kouman to fika ? / Mo byen, mèrsi! / Mo tchò kontan ! / Mo la pyanm-pyanm ! / Mo las ! / Kò-a krazé !* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Souplé, ès mo pouvé alé bwè dilo ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Dakò! / Enren ! / Mo pouvé ! / Mo osi ! / Pa gen problenm ! / Li gen rézon ! / Awa ! / Mo pa dakò ! / Mo non pli ! / Pa mo ! / Mo pa pouvé!* – **Épeler** des mots.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Annan ki kolèj to ka alé ? Koté to soti ? Poukisa to pa gen chyen ? Kilèr to ka lévé bonmanten ? Koté nou ka alé aprézan ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Pran to trous! / Louvri zòt liv ! Ki paj nou fika, souplé?* – **Demander des nouvelles et réagir simplement** *A kouman to fika ? / Mo byen, mèrsi! / Mo tchò kontan! / Mo la pyanm-pyanm ! / Mo las ! / Kò-a krazé ! / É to menm ?* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Ès mo pouvé bwè mo ji ? Ou pa gen drwa bwè ji annan klas-a ! / Zòt pa gen drwa manjé isi-a ! / Ou pouvé manjé dèrò !* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Dakò! / Enren ! / Mo pouvé ! / Mo osi ! / Mo dakò ! / Pa gen*

Yé ka ékri « maché » ké roun M, roun A, roun C, roun H ké roun É ! – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Ès ou pé répété souplé ? / Kouman yé ka ékri… ? / A ki sa… lé di an fransé ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Bonjou / Bonswè / A kouman to fika ? / Grémési / Mèrsi bokou / Mo ka lésé to / Mo ka alé / Mo ka alé / Nou ké wè dimen bonmanten / Mo ka lésé to / A tanto ! / Padon / Èskizé mo /* – *Chè(r), mo chè…* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Antann souplé / Antann roun tibi / Panga !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Tandé / Kouté / Manyen / Wè / Gadé* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Louvri zòt liv paj 109 !* – Exprimer des **besoins élémentaires.** *Mo cho / Mo frèt / Mo gen mal tèt / Mo pa ka santi mokò byen / Mo fen / Mo swèf* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Régine ké chanté sanmdi aswè, a sétèr, atè Laplas Lapalmis. Lantré-a ka kouté 5 éro.*	*problenm ! / Li gen rézon ! / Awa ! / Mo pa dakò ! / Mo non pli ! / Pa mo ! / Mo pa pouvé! / A pa vrè !* – ***Épeler*** des mots, donner des ***numéros de téléphone.*** *Mo niméro a : Zéro sis nèf kat…* – ***Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)*** *y compris par des formules toutes faites :* – *Kisa li di ? / Ès li pouvé palé pli fò ? / Ès to pouvé palé pli lantman ? / Kisa to lé di ? / Ès ou pé tounen/tradwi sa mo-a ? / A kisa sa mo-a lé di ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Bonjou / Bonswè / A kouman to fika ? / Grémési / Mèrsi bokou / Bèl lannwit / Mo ka lésé to / alé / Mo ka alé / Nou ké wè dimen bonmanten / A tanto ! / Mo ka doumandé to padon /* *Chè(r), mo chè… / Kòrdyalman / Ké tout mo rèspè* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Antann souplé / Antann roun tibi / Panga ! / Véyé ! / Arété !* – Utiliser des verbes de ***perception.*** *Gadé tablo-a ! Kouté zòt kanmarad ! / Zòt ka tandé ? Zòt wè ?* – Utiliser quelques termes permettant de ***situer une information.*** *Isi-a, annan liv-a paj 109 ! / Asou tablo-a* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Mo frèt / Mo cho / Li gen mal tèt / Li pa ka konprann / Li bézwen yé idé li.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. ***Konsèr*** *Régine ké koumansé névèr aswè, atè Laplas Lapalmis pannan dézèr di tan. Lantré-a pou bon tchò.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

Il s'agit, par un travail régulier, de faire entendre à l'élève et de l'aider à reconnaitre, reproduire et produire les sons, le rythme et les intonations spécifiques à la langue créole, pour développer des compétences à l'oral.

A1 Phonologie
Phonèmes : savoir distinguer et reproduire les voyelles orales : exemple [ɔ], graphème ò, comme dans sò, lò, òbò, gòm ; les voyelles nasales : exemple [ɛ̃], graphème *en*, comme dans *endjen*, *tren*, *gen* ; les semi-voyelles : exemple [w], graphème *w*, comme dans *kwak*, *wéy* ; les consonnes simples : exemple [t] graphème *t*, comme dans *tifi*, *tab*, *piti*, exemple [b] graphème *b*, comme dans *bòl*, *bouch*, *bwa*.
Rythme des énoncés, respect des groupes de sens et groupes de souffle. Les accents : accent d'intensité qui porte sur la dernière syllabe articulée (ex : *Mé chalò !*) ou accent d'insistance qui frappe la première consonne d'un mot (ex : *Vini !*)
L'intonation : les schémas intonatifs (éléments mélodiques ou prosodie). Le schéma descendant : utilisé pour les assertions, les injonctions (phrases déclaratives, impératives) et le schéma montant : utilisé pour les phrases interrogatives, exclamatives.
A1+ Phonologie
Consolidation du niveau A1.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La famille**

A1 *fanmi, lafanmi, viv ké, rété ké, papa, manman, frè, sò, tifi, tiboug, granpapa, granmanman, madanm, mouché/wonm,* etc.

A1+ *bèlmanman (bèlmè), bopapa (bopè), bèlfi, bofis, tonton, tata, kouzen, kouzin, névé, nyès,* etc.

- **Nationalités et entités régionales en lien direct avec la Guyane et ses pays voisins**

A1 *Lagwiyann, moun Lagwiyann, Gwiyané/Gwiyanèz, mo fèt Kayenn, Wanari, Kourou… Mo sa moun Sen Loran. Mo Fransé,* etc.

A1+ *Brézil, Brézilyen/Brézilyèn, Sirinam, Sirinamyen/Sirinamyenn, Gwiyana, Gwiyanyen/Gwiyanyèn,* etc.

- **L'apparence**

A1 *gran/piti, jenn / vyé, wéy maron, blé… , chivé kourt, chivé lonng, chivé grennen, chivé lis, très, nat,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes *tels que kourt/rot, jòlòt/lèd, vilen, mèg/gro,* etc.

- **Le caractère**

A1 *janti/mové, komik, vayan, djòk, annafèr, entélijan,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes comme *malen, gaya*, etc.

- **Les vêtements de base**

A1 *chimiz, triko, ròb, chòrt, kòrsaj, patalon, jip, jipon,* etc.

A1+ comme A1

- **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *nou kò : wéy, bouch, lanmen, dwèt, pyé, janm, bra,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *tèt, zòrè, lanmen, pyé, do, vant, lapo, 6koud, gogo,* etc.

- **Les métiers génériques**

A1 *mètlékòl, profésò, enfirmyé, dòktèr, faktèr/faktris, dirèktèr/dirèktris, enjényèr, élèktrisyen/élèktrisyèn,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *ménwizyé, péchò, artis,* etc.

- **Certains animaux**

A1 *zannimo : zannimo la kaz (chyen, chat…), bèt bò kaz (kochon, béf, poul, kanna…), bèt danbwa (tig, maypouri, makak, lout, agouti, kochon bwa, flanman), bèt annan dilo : poson savann, poson larivyè, poson lanmè, chévrèt, krab, chank,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *bèt annan dilo : poson savann, poson larivyè, poson lanmè, chévrèt, krab, chank,* etc. *; Manjòfronmi, pasoumouton,* etc.

- **Les habitudes, le quotidien**

A1 *anvan mo pati lékòl, mo ka lavé, mo ka tchiré mo dan, mo ka penyen mo tèt, mo ka mété mo lenj ké mo soulyé, tchenbétchò, larékréasyon,* etc.

A1+ *comme A1 et autres termes tels que : lavé lanmen, idé so sò/frè, fè konmisyon, fè so lit, fè so léson, fè lavésèl, pasé sèrpiyè ; jwé tradisyonèl : jwé tiki-tòk ké ti ròch,* etc.

- **L'habitat, la maison**

A1 *kaz, chanm, chanmben, lasal, lakwizin, plafon, koridò, galri, galta, téras, lapòt, lafinèt, tab, chèz,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *récho, lavésèl, boukan/lit, zòryé/lòryé,* etc.

- **Le jeu et ses consignes**

A1 *gadé, kouté, gannyen, pédi, jwé, a to pou jwè, koumansé, voyé dé, antann, kawka,* etc.

A1+ comme A1

- **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 *tchenbétchò, doujnen, soupé, dilèt, dité, dipen, dibè, douri… ; frwi : marakoudja, ponmsitè, bakov, manng, papay… ; légim : dachin, patatdous, yanm, ariko, konkonm,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes dans la continuité : *frwi palmyé (wara, komou, wasay, patawa) ; madou korosòl, sorbé, kontès,* etc.

- **Les loisirs et les sports**

A1 *èspòr : jwé foutbol, baskèt, fè vélo, kouri, maché, soté, bay kò moso mouvman, jwé nou tradisyon… distraksyon : bibliyotèk, médyatèk, téyat, sinéma, téren,* etc.

A1+ *dansé tradisyonèl ya (grajé, léròl, boulanjèr, kasékò, kamougé, moulala, béliya, labasyou, débòt, kaladja),* péché (sennen, kannon, lépèrvyé…), etc.

- **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *lafèt: Latousen (simitchè, bouji, tonm, boutché flèr, vaz, kavo, moun mouri, limyèr, poson salé, komou, patawa, waséy/wasay…), Nwèl (bouden, kochon, janbon, kolonmbo, frikasé, gato, pétar, girlann, kado…), Kannaval (rwè, renn, gato gra, tradisyon « randé boutché », grenn ariko ; mas, défilé, kostim, Bobi, Goril, Nègmaron…, Pak (bouyon/bounyon wara : zonyon, lay, siboul, pèrsil, disèl, piman…chank, krab, chévrèt, poul, poson boukannen, lar fimen, latcho kochon (salézon), chou, zépina, bichoyak, konkonm lonj/pikan, ariko vèrt, lapat wara, pyé wara,* etc.

A1+ comme A1

- **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *roun koté, kart Lagwiyann, zilé, pativyé, montangn, lakanpagn, bati, larivyè, krik, lanmè…*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *i ka fè frèt, i ka fè cho, lapli ka tonbé, i ka frifinen/frifrinen /fifinen, solé-a / Soléy-a ka frapé, Sézon botan/ sézon lapli, lanbéli, séren,* etc.

- **Les contes et légendes**

A1 *kont, kont révéyé,* « *Krik !… Krak !* », « *Mésyékrik !… Mésyékrak !* », « *Aboubou !… Bya !* », *kont ké zannimo* : *Konpè Tig, Mèt Èlfèj/Toti*, Konpè kayman/*Féfé,* etc.

A1+ comme A1 et autres personnages tels que *Manman dilo, Baklou, Mèt bwa, Ladjablès, Maskilili,* etc.

- **Pratiques artistiques**

A1 *lèspéryans artistik* : *Lanmizik ké chanté nou tradisyon, bagaj pou jwé lanmizik : tibwa, tanbou, chacha, palò marké, palò rakonté, palò-tchò (powenm), fab, chanté,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels *que palò marké, palò rakonté dolo, masak,* etc.

- **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *lanmitché, lanmou, kontan, kòlè, tris, yèg, èstébékwè,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *lenbé,* etc.

- **Les onomatopés**

A1 *tchip, blip, tchouboum, kokiyoko*, etc.

A1+ *chwa, wap, bow,* etc.

- **Compter**

A1 jusqu'à 12 ainsi que les dizaines

A1+ jusqu'à 50

- **Exprimer l'heure**

A1 les heures entières, demi-heures et quarts d'heure

A1+ comme A1

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A1+.

Le verbe : premières conjugaisons

- Apprendre à exprimer : le présent, le passé, le futur.
- Les verbes actifs et les verbes passifs
- Utiliser la négation avec *pa*
- Identifier l'impératif
- Le verbe gen/ganyen
- Les verbes pour exprimer les gouts : *kontan*
- Aborder les différents emplois du verbe « être » en créole : *sa, fika*

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Identifier le GN sujet du verbe
- La phrase simple (S+V+C)
- La formation des mots (ex : *lari, labank, lafinèt, laplaj, larim,lanmizik…)*
- .Les déterminants :
  - l'article défini singulier/pluriel : *kaz-a/kaz-ya, moun-an/moun-yan* (- *an* avec les consonnes nasales)
  - l'article indéfini singulier/pluriel : *oun/roun timoun* (absence de déterminant au pluriel : *Mo ka wè ø moun*).
  - le nom : genre et nombre *(fanm-an/fanm-yan, wonm-an/wonm-yan, fimèl chyen an/mal chyen an/yan…)*
  - les déterminants possessifs *(mo, to, so, nou, zòt* / (pluriel) *mo…-ya / to…-ya* (Ex : *Mo valiz lou. Nou valiz-ya lou.)/*
  - Les déterminants numéraux cardinaux : *roun, dé, trwa,* etc.

Les pronoms

- Utiliser les pronoms personnels *(mo, to, ou, li, nou, zòt, yé)*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : *jodla, dimen, ayè, aprézan, atò, épi, lendi, mardi, mèrkrédi, jédi, vandrédi, sanmdi, dimanch, chak jou, touléjou,* etc.
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour, dire l'année (2024)
- Utiliser *fika*
- Utiliser les adverbes de lieu (*dèrò, annan, andidan, divan, dèyè, asou koté, òbò, tou pròch, ofon, a drèt, a goch,* etc.)

La phrase et son organisation

- La phrase simple : repérer l'organisation des différents types et formes de phrase :
  - Assertif/déclaratif
    - Forme affirmative : *Sa tiboug-a ka palé byen.*
    - Forme négative : *Sa tiboug-a pa ka palé byen ;*
  - Interrogatif : *Ès sa tiboug-a ka palé byen ? Tiboug-a ka palé byen ?*
  - Exclamatif : *Sa tiboug-a ka palé byen !*
  - Impératif
    - Forme affirmative : *Alé ! Annou alé !*
    - Forme négative : Pa alé ! Annou pa alé !

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
cinquième	A1+	A2

La classe de 5e se caractérise par une variété de profils d'apprenants : certains ont commencé leur apprentissage en primaire et/ou pratiquent la langue en dehors du cadre scolaire, d'autres ont débuté au collège dans le cadre de l'enseignement facultatifou de la LVB. Ainsi, les élèves poursuivent ou entament leur découverte culturelle et linguistique. Les acquis de chacun contribuent aux apprentissages de tous.

Les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatio-temporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production, les élèves peuvent reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Cet axe permet d'abord de parler de l'autre pour faciliter la présentation de soi. Il s'agit de travailler sur l'aspect physique et moral, afin d'établir une description plus fine, concernant l'apparence d'une personne (taille, corpulence, traits du visage, etc.) mais aussi ses qualités et son caractère, en utilisant un vocabulaire adapté et bienveillant afin d'éviter l'évocation de toutes caractéristiques dénigrantes. *In fine*, l'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs qualités et ainsi de gagner en estime de soi mais aussi d'exercer son objectivité et ses capacités à respecter autrui.

Objets d'étude possibles

- Décrire ceux que l'on connait bien… *Kimoun li sa ?*
- Comment on se perçoit…*Mo ké mo kò, mo ké mo lidé !*
- Comment nous voit-on, comment voit-on les autres ? *Kouman moun ka wè moun ?*
- Regardez-moi ! *Gadé mo !:le selfie, une certaine image de soi*

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Cet axe aborde l'environnement proche des élèves. Le quotidien peut varier en fonction des événements et des situations. Il est très souvent dicté par une saisonnalité, par exemple les fruits que l'on ne peut trouver qu'à une période donnée. Beaucoup d'activités dépendent des saisons (*sézon lapli/sézon botan*) ou encore des routines, des coutumes et pratiques traditionnelles ou non.

Objets d'étude possibles

- Les lieux, autour de toi… *Konnèt to koté*
- Notre rythme de vie, *Kadans nou lavi*
- Après la pluie, le beau temps… *Sézon lapli, sézon botan !*

Axe 3. École et loisirs

L'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissages scolaires, c'est aussi un lieu de rencontre et d'échange. À travers les activités extra-scolaires que l'on peut rencontrer dans l'école ou à l'extérieur, le rapport à autrui se voit changer grâce à des échanges moins formels où la notion de plaisir trouve toute sa place.

Objets d'étude possibles

- S'épanouir et s'engager au collège… *Sa to pouvé fè lékòl ?*
- Les loisirs des collégiens d'aujoud'hui… *Sa to kontan fè dèrò ?*
- Les loisirs d'autrefois, *Plézi tanlontan*

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe permet de travailler sur la frontière, parfois fine, qui existe entre la réalité et l'imaginaire. À travers les contes étiologiques, les *dolos* (proverbes, expressions populaires) et les croyances, les élèves ont l'occasion de comprendre la logique interne de la société créole guyanaise, de manifester des émotions, de communiquer des pensées tout en laissant la place au plaisir.

Objets d'étude possibles

- Des contes pour comprendre le monde
- Des proverbes – *Dolo* – pour guider et apprendre
- Les superstitions et croyances du quotidien

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Cet axe se concentre sur la connaissance des communautés autochtones et créoles de Guyane, incluant leurs langues et leurs histoires. L'attention des élèves est attirée sur les monuments significatifs de la Guyane pour comprendre leur portée historique et culturelle. Ils explorent aussi les récits de vie et les histoires de personnalités importantes de la Guyane, ce qui leur permet aussi de revoir le champ lexical de la famille.

Objets d'étude possibles

- Les communautés de la Guyane, leurs langues et leur histoire
- Les monuments de la Guyane, *Moniman Lagwiyann*
- Des familles qui ont marqué la Guyane… *Listwè roun fanmi Lagwiyann*

Axe 6. Le créole guyanais dans le monde

Le créole guyanais, comme d'autres créoles à base lexicale française, a émergé lors des contacts entre les langues parlées dans les diverses habitations se trouvant sur le territoire (langues venues d'Afrique, de France et langues amérindiennes). Mais parle-t-on le créole guyanais uniquement en Guyane ? Les limites géographiques de cette langue n'ont pas toujours été celles d'aujourd'hui. Plusieurs zones frontalières contestées ont connu l'implantation de populations qui se sont retrouvées de fait tantôt appartenant à la Guyane, tantôt appartenant à un pays spécifique (Surinam, Brésil). C'est par exemple le cas pour les contestés territoires franco-hollandais, dans la vallée du Maroni, et pour le territoire franco-brésilien, dans la vallée de l'Oyapock. Ce dernier a finalement été attribué au début du XIX^{e} siècle au Brésil. De ce fait, des populations s'étant approprié

le créole guyanais vivent sur ce territoire qui est donc aujourd'hui brésilien. Cette langue est actuellement reconnue comme une langue indigène du Brésil.

Objets d'étude possibles

- La langue créole et son histoire
- Les Karipuna et les Galibi, communautés créolophones du Brésil… *Karipuna-ya ké Galibi Maworno (*ou : *Marworno)*

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive. Cette discrimination de mots essentiels n'exclut pas de s'appuyer sur d'autres stratégies pour accéder au sens, en passant de l'identification simple du mot à sa place, sa fonction et son sens dans la phrase. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots-clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues…) mais très simples et courts.

Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- réagir ou choisir,
- associer des informations à une image, un titre ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- adapter et modifier ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- reconnaitre un correspondant sur une photo de classe.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. (*Zannimo* : *tig, fronmi, sèrpan, bich,* etc.) – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (*bann désiné/ti-journo, kart pòstal, piblisité/réklam, artik, journal, paj entèrnèt, journal pèrsonèl/ karné-journal,* etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. *Pou koumansé, dabò, aprèsa, épi, pou fini ké sa, pou bout, an finisman.* – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** (les stratégies A1+ restent valables pour A2) – Les éléments donnés pour A1+ restent valables pour A2 – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, **les mots transparents** ou **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document. (*lékòl : chèz, tab, règ, tablo, lakrè, tablèt,* etc.

Expression orale et écrite

L'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Pour les élèves débutants en 5e, il est primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'entrainer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. La progression doit être spiralaire et respecter les étapes successives de l'entrainement : mémorisation, reconnaissance, réinvestissement.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : recopiage pour la maitrise de l'exécution graphique, rédaction de phrases puis de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. *5èr / merkrédi / dégra / Mo manman ké mo frè / légim / kwak / viré / midi / pozkò* – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Aprézan timoun-yan pouvé fè èspòr lò yé lékòl.Yé pouvé fè foutbol, baskèt, kourskouri.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Bonjou, mo sa Réjin, mo gen trèz lannen, mo sa roun tifi Kourou. Mo gen dé frè ké trwa sò. Jisten sa mo bon zig.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Aprézan timoun-yan pouvé fè èspòr lò yé lékòl.Yé pouvé jwé foutbol, baskèt, kourskouri. Lékòl-a gen oun bèl èstad ki kouvri. Ki soléy ki lapli yé ka roulé kanmenm.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Bonjou, mo sa Réjin, mo gen trèz lannen, mo sa roun tifi Kourou. Mé mo fèt Sirinàm. Mo gen dé frè ké trwa sò. Jisten sa mo bon zig. Mo annan kolèj komin-an. Mo an katriyenm.*

images ou sur l'imitation d'énoncés. *Chyen kòlè pas agouti dénonsé li. Lò chyen viré asou plaj-a li pran kouri dèyè agouti, li modé li épi li raché so latcho. Apousa jodla latcho agouti piti konran.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Pou to rivé lapòs, janbé lari-a. Alé toudrèt. Lò to rivé òbò simitchè-a, tounen asou lanmen goch. Divan to i ganyen oun boulanjri. Drèt dèyè, a la lapòs-a fika.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Dimen a pa ayè.* *Lékòl ka pran a 7 sétèr, a 10 dizèr édmi a rékréyasyon, épi a 11èr45, midi mwenlkar, yé fini.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Li chwit pasé chwit fèt !/ fout li jòlòt !/ li vayan menm !/ kontan/ simen/simyé, miyò* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : *ké/épi* • illustrer : *kou/drèt kou* • exprimer une opposition : *mé* • exprimer la cause par juxtaposition : *Li pa la. Li malad jodla.* • exprimer la conséquence : *a pou sa/ kidonk* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Li lé/ li té ké lé/ li anvi/ li ké* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Asipozé mo té ké gen soumaké, a pa sa mo té ké chwézi. Asiré pa pitèt / oroyo/ kousidéré*	– **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *Ayè aswè mo té lapalmis ké mo zanmi-yé. Nou té ka siroté nou ji koupwasou lò to konprann roun kalité lapli baré nou, nou té oblijé pati ké tikouri.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *Pou to rivé lapòs, janbé lari-a. Alé toudrèt. Lò to rivé òbò simitchè-a, tounen asou lanmen goch. Divan to i ganyen oun boulanjri. Drèt dèyè, a la lapòs-a fika. Pou to viré bò isi a, to ké oblijé pasé annan roun ti chimen pou to rivé asou boulvar-a.* – Situer **dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels. *Chak wikenn nou ka monté larò larivyè travay nou bati. Nou ka lévé gran bònò. Nou ka travay tout lajòrnen. Lò soukou ka tonbé nou ka fè laboukann.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *o simen sa ròb rouj a pasé blé a ! ; Yé pli kontan kaymit !* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Li fò pasé so frè. Maks gen oun pat groso. Bendengwèl a rèd mé li a mo gou. So tèt dou.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. *Mé/épi/kidonk/kou/drèt kou / aprèsa/ lò to konprann/anvan/ aprè* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *Li lé/ li té ké lé/ li anvi/ li ké* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *Asipozé mo té ké gen soumaké, a pa sa mo té ké chwézi. Si mo rivé Mannan mo ké achté kwak.* *Daprè mo/ mo lidé ka di mo/ mo ka pansé/ mo krè/ sa mo ka wè/ mo pa lé krè / yé té ké di/ pou mo menm/ sélon (soulon) mo / oro,* etc.

Interaction orale et écrite, médiation

En 5e, l'interaction écrite et orale consiste à interagir de manière stéréotypée dans des situations répétées pour faire connaissance, partager ou échanger des informations. Elle répond à des sollicitations ou consignes ritualisées ou fonctionnelles et s'appuie sur des formulations ou reformulations très simples. À l'oral, cette interaction inclut des répétitions nécessaires, un débit lent et des reformulations de la part de l'interlocuteur. Les élèves apprennent à s'engager dans une conversation simple de niveau élémentaire, à demander des précisions, à vérifier une information. À l'écrit, elle peut intervenir dans le cadre de consignes ou de rituels, de jeux, d'inter-correction, de questions répétées, de courts messages dans le cadre d'une correspondance épistolaire ou électronique, de contribution à l'élaboration d'une carte mentale ou d'une feuille rédactionnelle partagée au sein d'un îlot. La médiation consiste à expliciter un sens à un camarade ou à un tiers, à développer un travail coopératif ou collaboratif en mettant en commun des informations, en les classant, en les partageant. Il peut s'agir de surligner, classer, réordonner à l'écrit, prendre ou communiquer des notes. L'interaction écrite et orale comme la médiation peuvent intervenir selon des modalités de travail différentes entre élèves en binôme, à l'occasion de travaux collaboratifs au sein d'un groupe, entre groupes.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à de très courts échanges de type social, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. L'élève est rarement capable de comprendre suffisamment l'échange pour prendre l'initiative dans la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide : *Souplé, idé mo !* – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Attirer l'attention pour prendre la parole. – *Kouté sa, souplé ! Lésé mo palé souplé ! Mo pouvé di roun kichoz souplé ?* – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Enren*, mo konprann ! / Dakò ! / Mo ka wè sa to lé di.* – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Mo *pa byen konprann sa… / Kisa to di ?* – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Ki to non ? / kikoté to ka rété ? / ki laj to gen ?/ to sa moun ki koté ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Lévé lanmen / pé / kawka / kouté / gadé / lévé lanmen /ékri / kalkilé.* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *A **kouman** to fika ? / ki nòv ?* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Ès mo pouvé* + verbe *?/ Enren ou pouvé* + verbe*, dakò* + groupe verbal. *Awa, pa* + verbe. – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Enren ou pouvé* + verbe *Awa/ enen /pa* + verbe – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Yé ka ékri « LANNG » ké roun L, roun A, roun N, roun N ké roun G !* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)**	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Kimoun /kikoté /kitan /konmyen /kisa /poukisa / kilakèl /kouman* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. ***Pé****/ kawka/ kouté/ gadé/ lévé lanmen /ékri/kalkilé.* ***Annou****/ fo + verbe/ Annou travay / annou kouté/ bay bwa pou nou alé / annou roulé/ annou wè* – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. *Ès mo pouvé* + verbe *?/ Enren ou pouvé* + verbe*, dakò* + groupe verbal. *Awa, pa* + verbe. *Ou pouvé* + verbe – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Enren ou pouvé* + verbe *Awa/ enen/ pa* + verbe – Donner **et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire**). *Ès ou pouvé idé nou souplé ?*

y compris par des formules toutes faites. *Ès ou pouvé idé nou souplé ?* *Bay mo oun lanmen souplé* *Ou pwé di mo koté…* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Bonjou / bonswè / ovwar / mo alé / a kou nou di a / souplé / tanpri souplé / grémési /èskizé/ èskizé pardon / Ago !,* etc. – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. ***Panga** ! / Véyé !* – Utiliser des verbes de **perception.** ***Gadé** / kouté / santi / wè / tandé / gadé / touché / gouté,* etc. – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *An tan lontan/ jodla/ aprézan/ lala,* etc. – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Ès mo pouvé bwè souplé ? Ès mo pouvé louvri lafinèt-a ? Li lé alé wè enfimyèr-a.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsèr-a ka fèt Senloran a witèr aswè, antré-a a 20 éro.*	*Bay mo oun lanmen souplé* *Ou pwé di mo koté…* *Èskizé / viré di mo souplé/sa ou di/ mo pa byen tandé/ mo pa konprann/ kisa ou di a ?/* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Bonjou / bonswè / ovwar / mo alé / a kou nou di a / nou wa wè / souplé / tanpri souplé / grémési /èskizé/ èskizé pardon / Ago !,* etc. – **Relancer** par des questions simples non développées. *Ou pouvé répété souplé ? / kisa… ?* – Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**. *Gadé/ kouté/ santi/ touché / manyen / gouté* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *An tan lontan / jodla / atchwèlman / aprézan / lala / atò,* etc. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Sa bèl ! / Sa jòlòt ! / Mé li ! / Sa fò ! / Vayan ! / Ankò konsa ! / Mé palò !* *Woy ! / Wayayay ! / Wè papa !* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. ***Konsèr**-a ka fèt Senloran a witèr aswè, antré-a a 20 éro. Vini ké zòt kanmza ké zòt tèt maré, zòt tibwa ké zòt tanbou.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités. À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent tous les employer. En production, les élèves débutants pourront s'appuyer sur les autres langues connues (français, LVA) pour développer une pratique raisonnée qui leur permettra d'identifier, en langue cible, les catégories grammaticales nécessaires à une expression plus complexe, plus riche et plus autonome.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Phonologie : il s'agit, par un travail régulier, de faire entendre aux élèves et de les aider à reconnaitre, reproduire et produire les sons, le rythme et les intonations spécifiques à la langue créole, pour développer des compétences à l'oral.

– **Phonèmes** : savoir distinguer et reproduire les voyelles orales : exemple [ɔ], graphème *ò*, comme dans *sò*, *lò*, *òbò*, *gòm* ; les voyelles nasales : exemple [ɛ̃], graphème *en*, comme dans *endjen, tren, gen* ; les semi-voyelles : exemple [w], graphème *w*, comme dans *kwak, wéy* ; les consonnes simples : exemple [t] graphème *t*, comme dans *tifi*, *tab*, *piti*, exemple [b] graphème *b*, comme dans *bòl, bouch, bwa*.

– **Morpho-phonologie contrastive** : groupement consonantique comme *tab*/table ; *sab*/sabre ; *chanm*/chambre ; *konkonm*/concombre ;

– **Rythme des énoncés, respect des groupes de sens et groupes de souffle**. Les accents : accent d'intensité qui porte sur la dernière syllabe articulée (ex : *Mé chalò !*) ou accent d'insistance qui frappe la première consonne d'un mot (*ex : Vini !*)

– **L'intonation :** les schémas intonatifs (éléments mélodiques ou prosodie). Le schéma descendant : utilisé pour les assertions, les injonctions (phrases déclaratives, impératives) et le schéma montant : utilisé pour les phrases interrogatives, exclamatives.

A2

Consolidation du niveau A1+

Phonèmes : savoir distinguer et reproduire les consonnes complexes : exemple [ʧ] graphème *tch*, comme dans *tchenbétchò, tchoulé*, exemple [ʤ] graphème comme dans *djokoti, djòk*.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **L'apparence**

A1+ *Gran/ piti, jenn / vyé kourt/rot, jòlòt/lèd vilen, mèg/gro,* etc.

A2 *Kòsto, zègèlèt, pès, plat,* etc.

- **Le caractère**

A1+ *janti/mové, vayan, malen, gaya*, etc.

A2 *donan/penng , gaya/kapon, kòkòdò,* etc.

- **La famille**

A1+ *Bèlmanman (bèlmè), bopapa (bopè), bèlfi, bofis, tonton, tata, kouzen, kouzin, névé, nyès,* etc.

A2 *Fiyòl, marenn, paren, koumè, konpè, pitit di pitit, gran granmanman, gran granpapa,* etc.

- **Nationalités et entités régionales en lien direct avec la Guyane et ses pays voisins**

A1+ *Brézil, Brézilyen/Brézilyèn, Sirinam, Sirinamyen/Sirinamyenn, Gwiyana, Gwiyanyen/Gwiyanyenn,* etc.

A2 comme A1+ et d'autres termes comme : *Jòrjtonyen / Jòrtonyenn, Anglé, Sanmaka, Endjen,* etc.

- **Les vêtements de base**
- **A1+ chimiz, triko, ròb, chòrt, kòrsaj, patalon, jip, jipon, etc.**

A2 comme A1 et autres termes tels que *mouchwè, kalson, tchilòt,* etc.

- **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1+ *Nou kò : wéy, bouch, lanmen, dwèt, pyé, janm, bra, tèt, zòrè, lanmen, pyé, do, vant/fal, lapo, koud, gogo,* etc.

A2 comme A1+ et autres termes tels que *dwèt-pyé, trou-nen, koko-wéy, lapo-wéy, fron,* etc.

- **Certains animaux du bestiaire**

A1+ *Bèt annan dilo : poson savann, poson larivyè, poson lanmè, chévrèt, krab, chank,* etc. *; Manjòfronmi, pasoumouton, tig, lapen, kayakou, toti, arenyen,* etc.

A2 comme A1+

- **Les habitudes, le quotidien**

A1+ *Lavé lanmen, idé so sò/frè, fè konmisyon, fè so lit, fè so léson, fè lavésèl, pasé sèrpiyè ; jwé tradisyonèl : jwé tik-tòk ké ti ròch, sézon : sézon lapli/ sézon botan, sézon grenn, bati,* etc.

A2 *Lafèt: Latousen, Nwèl, Kannaval, Pak, ti vakans, gran vakans, gran sézon botan/ ti sézon lapli,* etc.

- **L'habitat, la maison**

A1+ *Kaz, chanm, chanmben, lasal, lakwizin/latchwizin, plafon, koridò, galri, galta, récho, lavésèl, boukan/lit, zòryé/lòryé*, etc.

A2 comme A1+ et autres termes tels que *lèrmwè, pi, tinèt, laro grennyen, lakou, koridò*, etc.

- **Les loisirs et les sports**

A1+ *Fè manjé : fè bouyi manjé ; Dansé tradisyonèl (grajé, léròl, boulanjèr, kasékò, kanmougwé, moulala, béliya, labasyou, débòt, kaladja), péché (sennen, kannon, lépèrvyé…), bat tanbou*, etc.

A2 comme A1+ et d'autres termes tels que *karaté, jido, kouskouri, najé, kouri anba danbwa, jwé tradisyonèl (jwé tiki-tòk ké ti ròch),* etc.

- **Les fruits et légumes**

A1+ *Frwi ké légim asou dégra : Zoranj, nannan, moulonndo, korosòl, ponmsitè, koko, siriz, dachin, bichoyak, kalou, zépina, konkonm, patat dous,* etc.

A2 comme A1+ et autres termes comme *grenn bwa (komou, patawa, wasay/waséy, moukaya, zagrinèt),* etc.

- **Oraliture, contes et légendes**

A1+ *Kont, kont révéyé, « Krik !… Krak ! », « Mésyékrik !… Mésyékrak ! », « Aboubou !… Bya ! », kont ké zannimo : Konpè Tig, Mèt Èlfèj/Toti, Konpè kayman/Féfé, Manman dilo, Baklou, Mèt bwa, Ladjablès, Maskilili, fab, dolo, masak,* etc.

A2 comme A1+

- **Monuments**

A1+ *mizé, bibliyotèk, èstati, totenm, ayéropòr, pon*, etc.

A2 comme A1+

- **Compter**

A1+ jusqu'à 50

A2 jusqu'à 100

- **Exprimer l'heure**

A1+ les heures entières, demi-heures et quarts d'heure

A2 comme A1

Grammaire A1+ / A2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2.

Le verbe : premières conjugaisons

- Comprendre les modalités prédicatives pour exprimer : le présent, le passé, le futur.
- Les verbes actifs et les verbes passifs
- (A2) L'aspect perfectif
- Utiliser la négation avec *pa*
- Identifier l'impératif
- Les verbes pour exprimer la préférence : *Simyé / miyò*
- (A2) Aborder les différents emplois du verbe « être » en créole : *sa, fika, Ø, a*

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Identifier le GN sujet du verbe
- (A2) La formation des mots (ex : *dibè, dité, dipen, douri…*)
- La phrase simple (S+V+C)
- Les déterminants
  - l'article défini singulier/pluriel : *kaz-a/kaz-ya, moun-an/moun-yan* (- *an* avec les consonnes nasales)
  - l'article indéfini singulier/pluriel : *oun/roun timoun* (absence de déterminant au pluriel : *Mo ka wè ø moun*).
  - le nom : genre et nombre *(fanm-an/fanm-yan, wonm-an/wonm-yan, fimèl chyen an/mal chyen an/yan…)*
  - les déterminants possessifs *(mo, to, so, nou, zòt* / (pluriel) *mo…-ya / to…-ya* (Ex : *Mo valiz lou. Nou valiz-ya lou.)*
  - les déterminants adjectifs indéfinis : *rounlo ké roun patché, chak, plizyèr, pyès, tout, bokou…*
  - les déterminants numéraux cardinaux : *roun, dé, trwa, ven, ventéyen, karann-senk*, etc.

Les comparatifs

- (A2) Le comparatif d'égalité *(kou, drèt kou)*

Les pronoms

- Utiliser les pronoms personnels *(mo, to, ou, li, nou, zòt, yé)*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : *jodla, dimen, ayè, aprézan, atò, épi, lendi, mardi, mèrkrédi, jédi, vandrédi, sanmdi, dimanch, chak jou, touléjou, ròt simenn-an, simenn ka vini, mwa pasé, détan*, etc.
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour, dire l'année (2024)
- Utiliser *fika*
- Utiliser les adverbes de lieu (*dèrò, annan, andidan, divan, dèyè, asou koté, òbò, tou pròch, pròch ké, ofon, a drèt, a goch*, etc.)

La phrase et son organisation

- La phrase simple : repérer l'organisation des différents types et formes de phrase
  - Assertif/déclaratif
    - Forme affirmative : *Sa tiboug-a ka palé byen.*
    - Forme négative : *Sa tiboug-a pa ka palé byen ;*
  - Interrogatif : *Ès sa tiboug-a ka palé byen ? Tiboug-a ka palé byen ?*
  - Exclamatif : Sa *tiboug-a ka palé byen !*
  - Impératif
    - Forme affirmative : *Alé ! Annou alé !*
    - Forme négative : *Pa alé ! Annou pa alé !*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
quatrième	A1+	A2+

La classe de 4e est une année charnière où les élèves vont acquérir plus d'aisance, à l'oral comme à l'écrit, grâce à l'emploi d'outils lexicaux et grammaticaux plus étendus. Les activités de réception et d'expression s'articulent toujours autour de projets ayant du sens pour les élèves, qui les conduisent à poursuivre la découverte des aspects culturels du créole guyanais. Les activités de réception permettent de relever des informations plus détaillées sur des sujets qui restent familiers. Ainsi, en mettant en lien les éléments qu'ils identifient, les élèves deviennent plus autonomes dans leur accès au sens et ils s'affranchissent petit à petit des modèles pour s'exprimer de façon plus naturelle. Ils connaissent un répertoire d'expressions simples et très usuelles qui leur permettent de réaliser des interactions simples, mais spontanées. Les professeurs sont amenés à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, en passant par une explicitation des règles grammaticales.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Le sport dépasse le simple cadre de la pratique physique en intégrant diverses dimensions qui participent à la formation de l'individu, du citoyen et au renforcement de la cohésion sociale, grâce aux valeurs qu'il transmet et aux opportunités qu'il offre. Les aspects culturels du sport sont également explorés : d'une part, ce qui relève de la culture sportive, c'est-à-dire de la connaissance des événements sportifs et des figures emblématiques, notamment celles des champions guyanais ; d'autre part, s'agissant des pratiques sportives propres à la Guyane, bien souvent associées aux pratiques culturelles.

Objets d'étude possibles

- Les sports traditionnels de la Guyane, *Espòr nou koté*
- La Guyane, terre de sportifs, *Nou dòkò èspòrtif*
- Sport et citoyenneté

Axe 2. Voyages et exploration

La connaissance du pays que l'on habite et de son histoire, mais aussi celle d'autres pays, favorise l'ouverture d'esprit ainsi qu'une meilleure compréhension de la diversité en général (diversité des paysages géographiques, diversité sociale, diversité linguistique et culturelle) et de l'Autre, pour un mieux vivre ensemble.

La Guyane présente un vaste territoire naturel et des sites emblématiques, constitutifs de son patrimoine matériel et immatériel, dont l'exploration participe d'une meilleure connaissance de soi. La thématique appelle également le voyage, quelle qu'en soit la forme, dans d'autres pays, voisins ou non, qui ont également développé d'autres langues et une culture créole.

Objets d'étude possibles

- À la découverte de la nature guyanaise, *Konnèt lanatir péyi a*
- Des sites naturels, mais aussi culturels, *Sit natirèl ké kiltirèl*
- La Guyane et ses voisins : proximité géographique ou linguistique

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Cet axe se concentre sur des aspects de la géographie guyanaise, en s'attachant par exemple aux notions d'espace, de quartier, d'habitat ou encore à l'aménagement du territoire. La connaissance du pays visée ici permet d'évoquer l'humain dans son environnement direct ou de découvrir des espaces souvent méconnus, ce qui constitue une nouvelle occasion d'aborder la diversité ethno-socioculturelle de la Guyane.

Objets d'étude possibles

- Mon quartier, aujourd'hui et demain, *Mo kartché jodla ké dimen*
- Un habitat varié, *Tout kalité kaz nou koté*
- À la découverte de lieux oubliés, *Annou sonjé koté nou bliyé*

Axe 4. Inventer, innover, créer

La fiction permet à la fois d'explorer la littérature orale, l'oraliture créole (culture transmise à l'oral), à travers les contes et légendes traditionnels qui sont étudiés ou qui peuvent faire l'objet de travaux de production à visée patrimoniale, mais aussi d'envisager la production d'écrits dans une perspective inspirée de l'univers contemporain des élèves.

Objets d'étude possibles

- De nouveaux contes pour aujourd'hui *Kont-ya : bay yé rounòt balan*
- Inventons de nouveaux outils ! *Annou envanté nou zouti*

Axe 5. Langages et messages artistiques

Les pratiques artistiques s'inscrivent dans le temps et font cohabiter différentes formes d'expression orale, traditionnelles (chants et danses traditionnels au tambour) ou plus contemporaines comme le slam, dans lequel la langue créole guyanaise est utilisée. Ces pratiques spontanées coexistent avec des genres plus standardisés tels que la poésie. On peut ainsi observer la vivacité de cette langue tant dans son authenticité que dans son évolution au contact d'autres langues comme dans les musiques urbaines.

Objets d'étude possibles

- Les chants traditionnels créoles, *Chanté tradisyonèl kréyòl*
- Quelle place pour le créole guyanais dans les chansons d'aujourd'hui ?
- L'art oratoire : exploration des formes et exercices de style

Axe 6. Langues créoles de France

Plusieurs langues créoles sont reconnues parmi les langues de France. La diversité des langues et cultures créoles, abordées dans une démarche comparative, permet de mettre en évidence les différences mais aussi les similitudes qui existent entre elles et de favoriser une intercompréhension entre les locuteurs de ces langues. L'objectif est de comprendre comment des langues se sont développées en parallèle, dans des territoires éloignés les uns des autres, par exemple dans les anciennes colonies françaises que sont la Guadeloupe, la Martinique et la Réunion. Sur un plan culturel, les élèves peuvent apprendre à identifier et comparer différents rythmes musicaux traditionnels tels que le *gwoka*, le *bèlè ou* le *maloya*.

Objets d'étude possibles

- Les créoles antillais et réunionnais, *Lanng atè Lèzantiy ké Larényon*
- La musique des Antilles et de la Réunion, *Lanmizik atè Lèzantiy ké Larényon*
- Antilles, Réunion, des histoires qui se ressemblent

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Dans la continuité de la 5e, les élèves de classe de 4e gagnent en autonomie linguistique, affinent leur compréhension, réalise des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. La principale différence relève de la personnalité des élèves qui quittent petit à petit l'enfance et deviennent adolescents. Ce changement ne doit pas être négligé, notamment dans le choix des objets d'études et le format des activités. Ainsi l'imitation s'efface progressivement au profit d'une expérience personnelle ou d'une pensée propre. L'appui culturel varié encourage l'ouverture sur le monde, les élèves sont en mesure de faire des croisements en se référant à leur connaissance d'autres pays, notamment ceux de l'autre langue apprise au collège. Apprendre le créole guyanais pose alors un jalon dans leur parcours citoyen.

L'exigence en matière de progression reste de rigueur. Toutefois les professeurs veillent à s'adapter au niveau des élèves, dont certains peuvent n'avoir qu'un an de pratique du créole guyanais.

Pour guider les élèves dans leur compréhension de ces supports, les stratégies de bas niveau restent pertinentes, mais on veille à élargir la palette dont ils disposent, en les amenant par exemple à identifier, en fonction des types de documents proposés, les éléments fréquemment porteurs de sens : sous-titres, slogans, phrases d'accroche, refrain dans une chanson, verbes exprimant l'opinion, temps des verbes, etc. À l'image des documents, les projets d'écoute et de lecture se diversifient. Il peut ainsi être demandé à l'élève de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, bande dessinée, saynète ;
- faire une galerie de personnages ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- réaliser une chronologie ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc. ;
- associer de courts textes à leurs titres.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. (èspòr : kouri, maché, soté, tonbé, etc.) – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (*bann désiné/ti-journo, kart pòstal, piblisité/réklam, artik, journal, paj entèrnèt, journal pèrsonèl/ karné-journal,* etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. *Atò, pou koumansé, aprésa, dèyèsa, pou fini, an finisman,* etc. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. *Lanmizik : chanté, chantò, bay lavwa, kadans,* etc. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatio-temporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative *Dipi dé jou, roun simenn apré, lò lapli té fin tonbé,* etc. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité *Mo lidé ka di mo, pou mo menm, dapré mo, mo ka sipozé,* etc. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de 4e, la répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation continuent d'être autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences. Pour autant, ils sont encouragés à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, appuyée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles linguistiques acquis. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'écrit, les élèves sont amenés à produire des textes plus ou moins simples mais variés. Les outils numériques sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue, consolider les acquis et mettre en valeur les productions. Dans le parcours d'apprentissage, les erreurs sont normales et font partie intégrante du processus. Cependant, il est essentiel que les professeurs continuent d'identifier les erreurs principales et puissent apporter ensuite une réponse appropriée (correction ou remédiation) pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans la maitrise de la langue, sans pour autant que cela les bloque dans leur expression.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et/ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • **Recourir** explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • **Comme** à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Yé ka fè tanbou pou swé. Li ganyen 2 tanbouyen ké roun tibwa. Mouché-a ka montré sa pou fè, ou divèt viré-fè menm pa-ya. Pati swé ou ka swé !* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Yé ka aplé mo Jaklin Jèrsi. Mo gen kenz lannen. Mo ka gen frè mé mo gen trwa sò. Mo wè jou Kayenn épi mo ka rété Senloran. Mo sa roun Gwiyanèz.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Annan listwè Toti, Kanna ké Arengnen, Toti té lé alé annan roun lafèt laro syèl koté li pa té envité. Kanna alé ké li mé kanna bliyé li. Arengnen bay li fil pou désann. Toti mouké Arengnen. Arengnen kòlè, li arèsté bay fil. Toti tonbé di niyaj épi so karapas ki té lis kalbosé aprézan.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Lò nou rivé Kanmopi ké kannon, nou wè roun bèl*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Tanbou pou swé, a roun èspòr. Ou ka sèrvi pa ké kadans ki annan dansé tradisyonèl kréyòl Lagwiyann. Li ganyen dé tanbouyen ké roun tibwa. Mouché-a pwé fè roun pa léròl oben roun pa grajé, a pou ou swiv. Pati swé ou ka swé aprésa !* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Mo sa Jaklin Jèrsi. Mo ka rété atè Senloran mé mo wè jou Kayenn. Mo manman ké mo papa fè kat tifi. Lagwiyann a mo koté. Mo kontan li liv ké jwé volé. Mo kontan kontré ké moun ké dékouvri péyi.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Annan listwè Toti, Kanna ké Arengnen, Toti té lé alé annan roun lafèt laro syèl pou tout zannimo ké plim. Kanna alé ké li mé kanna bliyé li tèlman li té sou. Arengnen bay li fil pou désann. Mé Toti mouké Arengnen. Atò Arengnen kòlè, li arèsté bay fil. Toti dégrengolé di niyaj. A dipi sa jou-a karapas Toti pa lis ankò. A pou sa li kalbosé aprézan !* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

débarkadèr. Asou lanmen goch, nou wè lajandarmri é asou lanmen drèt a la lanméri-a fika. Divan nou, li té gen roun monté épi dèyè nou do a té larivyè-a – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Li ka vini sasé mo pou sizèr bonmanten. A sétèr édimi, lékòl-a ka louvri. Lò i midi ékar nou ka fronmen.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Fout mo kontan dansé léròl ! Mo pa kontan manjé waséy klè.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : *É/ épi/ atò/ aprésa* • illustrer : *kou/ parègzanp* • exprimer une opposition : *mé* • exprimer la cause par juxtaposition : *Li pa ganyen. Li pa antrennen asé.* • exprimer la conséquence : *pas/kidonk/ atò* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Mo té ké lé alé Sayil. Mo ké pran kannon pou mo alé Kanmopi. Mo anvi fè Bouyon wara pou Pak.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Asipozé mo té ké gen soumaké, a Lamartinik mo té ké alé.* *A roun chanté oroyo. / Asiré pa pitèt a pa kréyòl Lagwiyann i ka palé. / Dapré mo/Kousidiré li pédi.*	*Lò nou monté Kanmopi ké kannon, nou trapé roun bèl dégra. Asou lanmen goch, nou wè lajandarmri pabò dispansèr-a. Asou lanmen goch, a la lanméri-a fika. Anba lanméri-a i ganyen Lapòs. Drèt divan nou, li gen monté-a. Laro, i gen plas lafèt a. Anfas Kanmopi, I gen « vila Brazil » asou bò Brézil.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *Jou-a ka louvri lò kòk ka chanté. Soukou koumansé tonbé.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Mo pi kontan palé kréyòl pasé fransé. Mo simyé manjé waséy pasé patawa. Mo miyò benyen a larivyè.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. *Dapré mo, a pa konran nou divèt palé sa lanng-an.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. *Pou koumansé nou divèt savé li gen diféran kalité kaz tradisyonèl atè Lagwiyann. Nou ka kontré plizyèr pas li gen endjen, kréyòl ké bouchinenngé. Kou a diféran nasyon kaz-ya pa fèt menm fason-an.* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** *Mo gen lidé mo ké rété Kayenn fè mo étid. Mé pou sa byen pasé, i fo mo travay séryé. Mo ké sonjé alé pi souvan labibiyotèk.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Daprè mo/ mo lidé ka di mo/ mo ka pansé/ mo krè/ sa mo ka wè/ mo pa lé krè / yé té ké di/ pou mo menm/ sélon (soulon) mo / oro,* etc. *Si mo té lé konnèt tradisyon dansé Lagwiyann, mo té divèt anprann dansé ké chanté annan group tradisyonèl.*

Interaction orale et écrite, médiation

En interaction, les élèves consolident et enrichissent progressivement leur capacité à réagir à des situations variées et développent les stratégies propres à l'interaction (reprise, relance, explicitation, coopération verbale et non verbale, etc.). En situation d'interaction orale, l'enrichissement du créole permet notamment aux élèves de gagner en aisance grâce à l'utilisation automatisée de formulations récurrentes en contexte. Les élèves prennent ainsi l'habitude d'employer certaines tournures langagières sans en avoir identifié explicitement les faits de langue. Les professeurs leur proposent des situations authentiques et plausibles pour pratiquer l'interaction écrite, y compris par la saisie informatique. Au-delà de sa dimension linguistique, la médiation implique nécessairement une forme de décentrement, d'ouverture d'esprit et d'empathie par rapport à autrui.

Le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, privilégie cette médiation, qu'il s'agisse de reformuler des idées ou de s'exprimer dans la langue cible ou, le cas échéant, en français.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide : *Souplé, idé mo !* – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de** conversation **préétablis** mais utilisés avec à-propos. *Antann, mo pa ka trouvé bon mo-a / kouté mo souplé…* – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. *Souplé, mo pa byen konprann sa ou di, ès ou pouvé pran tan répété bay mo ?* – Répéter les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Ki to non ? kikoté to ka rété ? koté li ka rété ? zòt sa moun ki koté ? Annan ki kartché zòt soti ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *To pé ékri souplé ? Pran to èstilo épi marké sa ki asou tablo-a souplé.* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** – *A kouman to fika ? Mo las jodla !* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Pa ékri ké kréyon souplé.* *Zòt pouvé travay ké roun féy brouyon.* *Ès nou pouvé ékri ké nou kréyon souplé ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Mo dakò ké palò sa slam-an / Mo pa kontan fason li ka palé, li k'alé tro vit !* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *Mo pa savé koté sa péyi-a fika, idé mo !* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Bonjou / bonswè / Ago ! / grémési / souplé / tanpri souplé / èskizé/ èskizé pardon/ plita/ ovwar / mo alé / a kou nou di a,* etc.	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** et quelques questions précises. *A kimoun sa madanm-an ka chanté a ?* *A sa madanm-an, ròt bò lari, ki té ka chanté roun bèl grajé asou laplas lafèt Makouya ?* – **Donner** des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir *Pran kayé-a bay mo souplé. Panga byen kopyé sa profésò-a ka bay to.* *To ékri sa ki asou tablo-a ?* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Souplé, mo pwé soti ? / Li doumandé pou manjé dèrò.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Mo dakò ké li ! / Mo pa dakò ké sa ! / mo pa dakò an pyès sans ké sa !* – Donner **et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Ès to pouvé viré-di mo si a byen roun mouché ka palé ?* *Tèks-a byen ka palé di roun moun ka voyajé annan rounòt péyi.* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Mouché ! Souplé Mouché !* *Èskizé mo madanm, ès nou pouvé soti ? Grémési !* *Nou wa wè plita !*

– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Panga ! / Véyé loto-a !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Gadé / kouté / santi / wè / tandé / gadé / touché / gouté,* etc. – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *An tan lontan / jodla / aprézan / lala,* etc. – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Ès mo pouvé bwè souplé ? Ès mo pouvé louvri lafinèt-a ? Li lé alé wè enfimyèr-a.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Yé envité nou lendi pou konsèr djaz a. Sa ké koumansé névèr aswè.*	– **Relancer** par une large gamme de questions. *To pouvé répété souplé ? / Roupran sa zòt fin di souplé !* *Kisa to té di lò nou koumansé ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Aprésa, a sa moman-an, an menm tan, anvan/apré, pli ta, atchwèlman, jodla jou, an finisman,* etc. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Kontan, rayi, tchò kontan, yèg, tris, lenbé, kòlè, pè, pété roun lay,* etc. • Adverbes de gradation : *roun tibi, roun patché, rounlo ké roun patché, toubònman, fò menm, tro/tròp,* etc. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *Yé envité nou lendi annan roun konsèr djaz. Antré-a ka kouté 20 éro. Lò nou ké rantré annan lasal-a, nou ké chwézi roun bon plas pou kouté artis ka soti di Lakarayib.*

Outils linguistiques

Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire qui leur permet de disposer progressivement d'une gamme d'outils lexicaux et grammaticaux plus riche, d'abord en reconnaissance puis en répétition et en production. Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers suscités par l'articulation d'activités de compréhension et d'expression pour lesquelles les types de discours, compris et produits, peuvent être adaptés aux niveaux ciblés ; un même terme pourra ainsi être rencontré à plusieurs reprises dans des activités et des types de discours de niveaux différents, en réception puis en production.

En parallèle des nouvelles notions, il faut donc veiller à remobiliser les points acquis les années précédentes tout en les étoffant dans un objectif d'apprentissage spiralaire. Il est recommandé de consulter les programmes d'un niveau inférieur. Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Phonologie : il s'agit, par un travail régulier, de faire entendre aux élèves et de les aider à reconnaitre, reproduire et produire les sons, le rythme et les intonations spécifiques à la langue créole, pour développer des compétences à l'oral.

– **Phonèmes** : savoir distinguer et reproduire les voyelles orales : exemple [ɔ], graphème ò, comme dans *sò, lò, òbò, gòm* ; les voyelles nasales : exemple [ɛ̃], graphème *en*, comme dans *endjen, tren, gen* ; les semi-voyelles : exemple [w], graphème *w*, comme dans *kwak, wéy* ; les consonnes simples : exemple [t] graphème *t*, comme dans *tifi*, *tab*, *piti*, exemple [b] graphème *b*, comme dans *bòl, bouch, bwa*.

– **Morpho-phonologie contrastive** : Groupement consonantique *tab*/table ; *sab*/sabre ; *chanm*/chambre ; *konkonm*/concombre ;

– **Rythme des énoncés, respect des groupes de sens et groupes de souffle**. Les accents : accent d'intensité qui porte sur la dernière syllabe articulée (ex : *Mé chalò !*) ou accent d'insistance qui frappe la première consonne d'un mot (ex : *Vini !*)

– **L'intonation :** les schémas intonatifs (éléments mélodiques ou prosodie). Le schéma descendant : utilisé pour les assertions, les injonctions (phrases déclaratives, impératives) et le schéma montant : utilisé pour les phrases interrogatives, exclamatives.

A2+

Consolidation du niveau A2

– **Phonèmes** : savoir distinguer et reproduire les consonnes complexes : exemple [tʃ] graphème *tch*, comme dans *tchenbétchò, tchoulé*, exemple [dj] graphème *dj* comme dans *djokoti, djòk*.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Le sport et ses valeurs**

A1+ Lévé-fésé, *djokàn, tanbou pou swé, kours kannon, foutbol, volé, foutsal, atlétizm, jido, karaté, natasyon, rèspé, solidarité, kouraj,* etc.

A2+ *Taykwanndo, ridbi, ténis, bon lèspri, byen dibout,* etc.

- **La nature/ l'environnement**

A1+ *larivyè, lanmè, so, krik, savann, mangròv, pativyé, pripri, kannal,* etc.

A2+ *savann ròch, lanbouchou, lans,* etc.

- **Chants et danses de Guyane**

A1+ *léròl, kanmougwé, kasékò, grajé, grajévals,* etc.

A2+ *labasyou, kaladja, djouba-djouba, moulala, songé, awasa, sanpoula, volé baton,* etc.

- **Pays, régions**

A1+ *Brézil, Vénézwéla, Kolonbi, Sirinam, Gwiyana, Panama, Kiba, Lézantiy, Lakarayib, Sentlisi, Ladominik, Ayiti*, etc.

A2+ *Pérou, Bolivi, Arjantin, Lanmérik, Lézétazini,* etc.

- **Voyages et découverte**

A1+ *Voyajé / vwayajé ; pati, alé, viré, chanjé péyi,* etc.

A2+ *Chapé, chapé-rété, alé-viré, anprann- konnèt roun nouvo péyi, wè sa ka pasé ròt bò,* etc.

- **Musiques urbaines**

A1+ *zouk, konpa, raga, régé, dennsol, rap, slam,* etc.

A2+ comme **A1+**

- **Habitat**

A1+ kartché, *sité, lari, kaz, lakou, park, téren, vwézinaj, vilaj, bati, kaz bas, kaz otéba, kaz asou piloti, batiman, karbé,* etc.

A2+ *lotisman, rézidans, lakanpagn, latchò-okò, toukouchipàn, bitasyon,* etc.

Grammaire A1+ / A2+

Le verbe : premières conjugaisons

- Comprendre les modalités prédicatives pour exprimer : le présent, le passé, le futur…
- (A2+) L'aspect perfectif correspondant au passé composé du français
- (A2+) L'aspect perfectif et imperfectif
- Utiliser la négation avec *pa*
- L'impératif
- Aborder les différents emplois du verbe « être » en créole : *sa, fika, Ø, a*

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Identifier le GN sujet du verbe
- Les déterminants
  - l'article défini singulier/pluriel : *kaz-a/kaz-ya, moun-an/moun-yan* (- *an* avec les consonnes nasales)
  - l'article indéfini singulier/pluriel : *oun/roun timoun* (absence de déterminant au pluriel : *Mo ka wè ø moun*)
  - la détermination à valeur générique : *Chyen pa ka fè chat.*
  - le nom : genre et nombre *(fanm-an/fanm-yan, wonm-an/wonm-yan, fimèl chyen an/mal chyen an/yan…)*
  - les déterminants possessifs *(mo, to, so, nou, zòt* / (pluriel) *mo…-ya / to…-ya* (Ex : *Mo valiz lou. Nou valiz-ya lou.)*
  - les démonstratifs *(sa…- a/sa…-an/sa…-ya/sa…-yan* (Ex : *Sa timoun-an kontan ékri. Sa timoun-yan…*))
  - les déterminants adjectifs indéfinis : *rounlo ké roun patché, chak, plizyèr, pyès, tout, bokou…*
  - les déterminants numéraux cardinaux : *roun, dé, trwa, mil, dé mil,* etc.

Les comparatifs

- Le comparatif d'égalité (*kou, drèt kou*)
- Le comparatif de supériorité et d'infériorité

Les pronoms

- Utiliser les pronoms personnels *(mo, to, ou, li, nou, zòt, yé)*
- Utiliser les pronoms possessifs *(mopa, topa, sopa, noupa, zòtpa, yépa)*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : *jodla, dimen, ayè, aprézan, atò, épi, lendi, mardi, mèrkrédi, jédi, vandrédi, sanmdi, dimanch, chak jou, touléjou,* etc.
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour, dire l'année (2024)
- Utiliser *fika*
- Utiliser les adverbes de lieu (*dèrò, annan, andidan, divan, dèyè, asou koté, òbò, tou pròch, pròch ké, ofon, dèrò, a drèt, a goch,* etc.)

La phrase et son organisation

- La phrase simple :
- Repérer l'organisation des différents types et formes de phrase :
  - Assertif/déclaratif
    - Forme affirmative : *Sa tiboug-a ka palé byen.*
    - Forme négative : *Sa tiboug-a pa ka palé byen ;*
  - Interrogatif : *Ès sa tiboug-a ka palé byen ? Tiboug-a ka palé byen ?*
  - Exclamatif : Sa *tiboug-a ka palé byen !*
  - Impératif
    - Forme affirmative : *Alé ! Annou alé !*
    - Forme négative : *Pa alé ! Annou pa alé !*
- Prédicat à noyau verbal ou à noyau non verbal : *Zòt vini. Li malad.*
- (A2+) Appréhender la phrase complexe : utiliser le pronom relatif *ki*.

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
troisième	A2	B1

La classe de 3e marque une étape essentielle où les élèves développent davantage leur autonomie linguistique, en renforçant leur maitrise du créole guyanais à l'oral et à l'écrit. L'apprentissage s'appuie sur des projets concrets qui favorisent l'expression personnelle et la réflexion sur des thématiques culturelles variées. Les activités de réception permettent aux élèves de comprendre des discours plus complexes et d'affiner leur capacité à repérer des nuances dans la langue. À l'écrit, ils s'exercent à produire des textes plus structurés en s'appuyant sur des outils lexicaux et grammaticaux enrichis. L'interaction devient plus fluide et naturelle, grâce à une meilleure appropriation des tournures idiomatiques et des règles de communication. Les professeurs veillent à alterner phases d'imprégnation, d'analyse et de consolidation pour guider les élèves vers une expression plus spontanée et plus précise.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. A la rencontre de l'autre

La rencontre de l'autre représente l'un des principaux enjeux de la communication qu'il s'agit de favoriser à ce stade du développement du langage et de l'apprentissage de la langue. Les situations de communication créées en cours de créole sensibilisent les élèves aux valeurs transmises dans la tradition créole et à l'importance des codes socioculturels pour une meilleure communication intergénérationnelle. Ces situations de communication développent également l'ouverture à l'autre, à travers l'expression de formules d'accueil, d'invitation et de bienveillance.

Objets d'étude possibles

- Le créole pour tisser des liens sociaux
- Le créole pour s'ouvrir aux autres

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain.

Alors qu'ils sont en pleine découverte du monde du travail, les élèves sont amenés à en avoir un aperçu contextualisé, par l'exploration d'une part des métiers d'antan, d'autre part de nouvelles activités qui se professionnalisent et se popularisent chez les jeunes d'aujourd'hui. Cet axe est l'occasion de réfléchir aux facteurs d'émergence, de mutation ou de disparition des métiers, ainsi qu'au rôle et à la place du créole dans ces métiers.

Objets d'étude possibles

- Les métiers d'antan, *Métché anvan*
- Le monde du travail et ses codes… *Sasé konnèt lavi travay*
- Les métiers de demain, *Métché dimen*

Axe 3. Voyages et migrations

L'histoire de la Guyane est jalonnée de vagues migratoires continues qui font d'elle un espace en perpétuelle mutation, que l'on peut analyser sous différents plans : économique, politique, social, culturel, linguistique. L'expérience migratoire est donc constitutive de cette société qui accueille régulièrement des personnes issues d'autres territoires pour des raisons principalement économiques et politiques, de façon planifiée ou spontanée.

Objets d'étude possibles

- Migrations et grands projets de développement *Moun yé fè vini*
- La Guyane, terre d'accueil *Moun ki vini*
- De la Guyane vers l'ailleurs *Moun ki pati*

Axe 4. Langages et médias

On aborde ici la question de la place de la langue créole guyanaise dans les médias. L'attention des élèves se porte particulièrement sur son utilisation et sur l'étude des formes linguistiques en usage à l'oral et à l'écrit dans le paysage public.

Objets d'étude possibles

- Le créole sur les réseaux sociaux, *Kréyòl asou rézo sosyo*
- Le créole dans la publicité, *Kréyòl asou piblisité*

Axe 5. Formes de l'engagement

Aujourd'hui, comme c'est le cas pour d'autres langues régionales de France, le créole guyanais fait l'objet d'attention face aux risques et de disparition. Des acteurs associatifs et politiques assurent la promotion de la langue et de la culture créoles guyanaises et agissent pour accroitre sa visibilité. À travers des chansons, poésies, magazines et autres supports de promotion, les élèves sont amenés à percevoir le créole comme un vecteur d'identité et d'engagement.

Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'Etat.

Objets d'étude possibles

- Quelle visibilité pour le créole guyanais ?
- S'engager pour faire vivre le créole guyanais

Axe 6. Le créole dans le monde

Un créole ou des créoles ? En linguistique, les créoles sont décrits à partir de la base lexicale des langues de colonisation (français, anglais, etc.) et se déclinent selon le territoire où il s'est développé, par exemple les créoles à base lexicale française : créole guyanais, créole martiniquais, créole guadeloupéen, créole haïtien, créole saint-lucien, créole réunionnais. C'est aussi l'occasion de traiter d'autres langues créoles en usage en Guyane, issues du pays voisin, le Surinam, qui sont à base lexicale anglaise ou anglo-portugaise. L'approche comparative des créoles permet ainsi aux élèves de commencer à réfléchir à la notion de « créole » et à ses représentations dans les aires où il est en usage.

Objets d'étude possibles

- Les créoles dans le monde, *Kréyòl asou latè*
- Les créoles à base lexicale française, *Kréyòl asou baz fransé*
- Les créoles avec d'autres bases lexicales, *Kréyòl asou ròt baz*

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Pour comprendre, les élèves développent les stratégies qu'ils ont déjà commencé à construire depuis le début de leur apprentissage. L'entrainement continue à reposer sur la mise en lien des informations reconnues et approfondit les stratégies de compréhension à l'aide de documents qui permettent aux élèves de mobiliser davantage de moyens linguistiques et extralinguistiques. À l'oral comme à l'écrit, comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral *Nou ka tandé moun ka ari ké moun ka bo yé konpanyen atò nou pé sipozé yé zanmi oubyen a roun fanmi.* – S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. *Lò nou ka wè sa afich-a asou roun lafèt konmin ké zimaj tanbou, nou ka konprann li ké gen lanmizik tradisyonèl.* – S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. *Roun tèks ké zimaj di lanitir nou pé sipozé a roun afich pou vizité roun koté Lagwiyann.* – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document. *Annan tèks-a nou gen « tradisyon », « lafèt », « lanmizik », atò yé divèt ka palé di roun évenman kiltirèl ké fèt.*	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, mots connus sur la thématique). *Yé palé di larivyè, lanmè, krik. Yé divèt ka palé di koté ké dlo.* – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. *Kou métyé vidanjèr ké baléyéz disparèt nou pé pozé noukò kèksyon asou fason monn travay a chanjé.* – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. *Tèks-a ki gen pou tit « Moun ka pati », ké zimaj jennjan annan roun kannon pé fè nou krè li ka palé di moun ka lésé yé péyi pou rounòt koté.* – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens. *Si tèks-a ka palé di « konnèt » ké « bay konésans », nou pé konprann ki « konètman » sa roun mo pou sa roun moun konnèt ké transmèt rounòt moun.*

Expression orale et écrite

Pour s'exprimer, les élèves développent les stratégies qu'ils ont déjà commencé à construire depuis le début de leur apprentissage. Ils s'entrainent davantage aux différentes formes de discours (narration, description, argumentation) et continuent à travailler la prononciation et le bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. La progression spiralaire doit respecter les étapes successives de l'entrainement : mémorisation, reconnaissance, réinvestissement.

L'écrit prend des formes variées en cohérence avec la progression : rédaction de phrases puis de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux

élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. *5èr / merkrédi / dégra / Mo manman ké mo frè / légim / kwak / viré / midi / pozkò* – **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception. *Lò nou achté sa téren-an… . Alò, nou… / Épi nou… / Poufinkésa…*	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Mé Jilo, li sa oun charpantché, li rot, li pa ka palé bokou. Li ka rété atè Matouri. Li ka fè bati tanzantan.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Mo sa Jowèl. Mo gen 38 lannen. Mo ka viv ké mo madanm ké mo 4 tifi. Mo sa moun SentLisi, mo gen papyé fransé aprézan. Mo ka rété bò di Larivo.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *Lannen pasé nou té alé wè oun tonton atè Albina. Nou*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes/des objets/des lieux *Gadé Man Yaya ké so ròb gòl. Li gen so katouri-tèt asou so lachat. Zòt wè so bèl pandòrè !* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Bonjou mouché Wakapou. Mo papa di mo ou sa mèt sa magazen-an. Sa lannen mo gen 20 lannen. Mo ka sasé oun travay pas mo fin pran mo diplòm kontab. Mo té ké lé savé si ou pa té ké pouvé bay mo oun plas, souplé.* *Mo pòkò gen èspéryans mé mo ka anprann zéklè.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Lakrèch ké louvri / pa gen asé lakrèch / 20% plas pou moun*

pran kannon pou nou té janbé Sirinanm. Ròtbò-a, nou achté bagaj. Mé momenm mo pa konnèt palé olandé. A srannann nou té ka sèrvi. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *divan / asou lanmen goch / anmitan / laro / ant / kolé ké / anba / anfas / toudrèt /òbò / drèt dèyè / bò /* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents. *Vandrédi / jodla / talò / aswè / touléjou / janmen / chak jou / gran bònò / lajòrnen / lò soukou ka tonbé,* etc. – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Malgré / mé / menmsi / kantmenm* *Mo simen pran kannon menmsi avyon-an pli rapid.* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Dousman / tèt cho / tèt dou / dous / kòlè / gaya / wè klè / malen / jalou / mové / pasou / léza / lanben* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. *Sa madanm-an achté so kaz pasé li té pran oun oto. Mé li pa té lé moun konnèt so zafè pas li savé moun ka jalou. Pitèt li pa ké mété so non fanm maryé asou so papyé.* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *Zòt té lé moun rèspèkté zòt, alò zòt pa té divèt fè sa kouyénad-a drèt kou atò. Konsa yé pa té ké pran zòt pou komik.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *Tout moun savé li pa té ké vini. Mo krè a pas li ronté.* *Si mo té ka travay mwens, mo té ké monté Senloran pi souvan.*	*ki pa ka travay / yé timoun ké pouvé rété oun lannen / papa ké manman ka sasé travay pannan sa tan-an / Frans Travay ké idé yé / larèstan plas moun ka travay / mélanj moun ka travay tout koté* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Pa dèyè / divan / asou lanmen goch / anmitan / laro / ant / kolé ké / pa anba / anfas / tou pòch ké / asou…* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Tanlontan / pita / aprézan / mwa pasé / lannen ka vini a / lala-a / talò / nawflaw* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Ronté / rébité / chagren la tchò / sézi / kontan / tchò boulé / èstébékwé* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Menm / gran pasé / pasé ou palé, kawka / gro kou so frè,* etc. – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Si nou té la, nou té ké idé zòt. Kou nou pa ka li nou mél, nou pa té savé. Mé jou zòt paré, nou paré.* – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *Pa gadé pou mo, mo ja alé labank pou doumandé oun soumaké-prété. Ké sa soumaké-a mo ké fè oun gran pak pou mo kochon. Pita, mo ké pouvé vandé vyann kochon tout koté. Zòt ké wè sa mo ka poté.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Si mo té pouvé achté oun kaz pou tout mo timoun, mo pa té ké pran chagren.*

Interaction orale et écrite, médiation

En 3e, l'interaction écrite et orale, la médiation sont au cœur de la communication et permettent d'articuler plusieurs activités entre elles. L'interaction écrite ou orale prend des formes toujours simples mais de plus en plus variées au fil de l'année (présenter, exposer, expliquer, expliciter, rendre compte, résumer, reformuler, etc.). Ces deux formes d'interaction visent à construire différemment l'accès au sens d'un support, à communiquer plus facilement, à faciliter la coopération et le développement d'un travail collectif. Au-delà de sa dimension linguistique, la médiation implique nécessairement une forme de décentrement, d'ouverture d'esprit et d'empathie par rapport à l'autre : en tant que médiateur, un locuteur exprime la pensée d'autrui, non la sienne. La médiation repose donc sur la capacité à écouter l'autre, à se mettre à sa place pour le comprendre.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Attirer l'attention pour prendre la parole. *Kouté sa, souplé ! Lésé mo palé souplé ! Mo pouvé di roun kichoz souplé ?* – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. *Enren, mo konprann ! / Dakò ! / Mo ka wè sa to lé di.* – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. *Mo pa byen konprann sa… / Kisa to di ?* – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. *Kisa to ka di ? / kisa to ka pansé ? / bay nou to lidé.* – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. *Ti poul swiv ti kanna épi i néyé. / Palé pli fò, fè kousi oun chyen ka modé to.*
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Kimoun / kikoté / kitan / konmyen /kisa /poukisa / kilakèl / kouman* *Kimoun ka palé kréyòl Sentlisi annan klas-a ?* *Kisa zòt kontan annan rézososyo-ya ?* *Kikoté Monng-yan enstalé atè Lagwiyann ?* – **Donner** des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir *Pé/ kawka / kouté/ gadé/ lévé lanmen /ékri/kalkilé.* *Annou / fo* + verbe */ Annou travay / annou kouté/ bay bwa pou nou alé / annou roulé/ annou wè* *Lò oun moun ka palé, kouté li souplé.* *Si nou lé nou lanng dévlopé, fo nou travay pou sa.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux. *Ès mo pouvé* + verbe *? / Enren ou pouvé* + verbe*, dakò* + groupe verbal. *Awa, pa* + verbe.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Konmyen-fwè / konmyen i ka pézé / ki so ròtò/ ki lèr / konmyen.* *Konmyen péyi ka palé kréyòl i gen asou latè ?* *Ki rézososyo to pli kontan ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *A pou / Annou travay souplé / annou kouté souplé / annou roulé/ Nou ka li !* *Nou ké koumansé…/ nou ké fini ké…* *Nou ka li tèks-a ! / Nou ké koumansé ké roun vidéyo. / Nou ké gadé….* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Mo pouvé… ?/ Awa sa pa posib / sa pa ka fèt / ou pa pouvé.* *Mo pouvé bwè dilo mouché ? To pouvé bwè mé to pa pouvé manjé annan klas-a.* *Nou ké oblijé fè oun tibi gramèr.* – **Exprimer** son **accord** ou son **désaccord** avec nuance.

Ou pouvé + verbe.

Mo pouvé palé kréyòl kou mo lé ? Awa, a pa konran sa ka maché.

– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

Enren ou pouvé + verbe

Awa/ enen/ pa + verbe

Awa mo pa dakò ké zafè moun ka antré soti di péyi-a konsa.

– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

Ès ou pouvé idé nou souplé ?

Bay mo oun lanmen souplé

Ou pwé di mo koté…

Èskizé / viré di mo souplé/sa ou di/ mo pa byen tandé/ mo pa konprann/ kisa ou di a ? /

Mo pa byen konprann sa yé di, kouman pou fè pou trapé oun travay ?

Bay mo oun lanmen souplé, ki fason pou ékri "macaque"

– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.

Bonjou / bonswè / ovwar / mo alé / a kou nou di a / nou wa wè / souplé / tanpri souplé / grémési /èskizé/ èskizé pardon / Ago ! etc.

– **Relancer** par des questions simples non développées.

Ou pouvé répété souplé ? / kisa… ?

– Utiliser toute la gamme des verbes de perception.

Gadé/ kouté/ santi/ touché / manyen / gouté

– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.

An tan lontan / jodla / atchwèlman / aprézan / lala / atò, etc.

An tan lontan, i pa té rèd kou atchwèlman pou trapé oun travay.

Jodla moso moun ka travay asou kréyòl-a, sa oun bon kichoz.

Atò bokou piblisité ka fèt an kréyòl.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

Sa bèl ! / Sa jòlòt ! / Mé li ! / Sa fò ! / Vayan ! / Ankò konsa ! / Mé palò ! Woy ! / Wayayay ! / Wè papa !

Sa bèl di wè jennjan-yan konpozé bèl lanmizik konsa.

Yanadòkò-ya vayan toubonnman !

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

I ganyen oun dikté kréyòl lanméri kayenn mardi 28 òktòb a 10èr bonmanten. Li ké asou enstagram osi.

Pa djè dakò / a sa menm/ daprè sa mo tandé…

Mo pa djè dakò ké mannyè to ka wè problèm-an.

Daprè sa mo tandé mo ka alé an menm sans ki to.

– **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

A byen sa ou di ? Zòt byen konprann sa mo lé di, sa mo di a klè ? Antann mo ka viré di zòt.

Yé rivé atè Kayenn i gen 25 lannen, a byen sa ou té lé di ?

Mo ka viré di zòt ki si nou lé rivé, fo nou travay.

– Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

Nou wa wè… / souplé / tanpri souplé / grémési / èskizé/

Mouché… ou…

Madanm… ou…

Bonjou madanmn, ou pouvé viré montré kart-a souplé ?

Nou wa wè ounòt solèy.

– **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

Mo pa sir mo konprann. / mo pa tandé ou pouvé répété souplé ?

Èskizé mo mouché profésò, ès a imigré oben imigran ou di ?

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

An pronmyen / an dézyèm…/ pou roun…/ pou dé…

Pi enpòrtan-an a…/ pi grav-a / mwen entérésan-an

Pou fè sa dévwar-a, pronmyen bagaj pou fè a li sa trwa liv-ya. Aprè an dézyèm, ékri sa ki rété a to tèt.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

Sa bèl ! / Sa jòlòt ! / Mé li ! / Sa fò ! / Vayan ! / Ankò konsa ! / Mé palò ! Woy ! / Wayayay ! / Wè papa !

Sa rèd di wè moun ka rété annan kaz fèt ké tòl.

Sa bay mo chagren la tchò lò mo wè kaz-ya boulé.

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

Jodla gran kontré atè lapalmis asou zafè lò-a. Li ka koumansé sétèr aswè.

Sanmdi bonmanten witèr nou ké maché soti lanméri rivé a CTG.

Outils linguistiques

Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire qui leur permet de disposer progressivement d'une gamme d'outils lexicaux et grammaticaux plus riche, d'abord en reconnaissance puis en répétition et en production. Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers suscités par l'articulation d'activités de compréhension et d'expression pour lesquelles les types de discours, compris et produits, peuvent être adaptés aux niveaux ciblés ; un même terme pourra ainsi être rencontré à plusieurs reprises dans des activités et des types de discours de niveaux différents, en réception puis en production.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2

Phonologie : il s'agit, par un travail régulier, de faire entendre aux élèves et de les aider à reconnaitre, reproduire et produire les sons, le rythme et les intonations spécifiques à la langue créole, pour développer des compétences à l'oral.

- - **Phonèmes** : savoir distinguer et reproduire les voyelles orales : exemple [ɔ], graphème ò, comme dans sò, lò, òbò, gòm ; les voyelles nasales : exemple [ɛ̃], graphème *en*, comme dans *endjen, tren, gen* ; les semi-voyelles : exemple [w], graphème *w*, comme dans *kwak, wéy* ; les consonnes simples : exemple [t] graphème *t*, comme dans *tifi*, *tab*, *piti*, exemple [b] graphème *b*, comme dans *bòl, bouch, bwa*.
  Savoir distinguer et reproduire les consonnes complexes : exemple [tʃ] graphème *tch*, comme dans *tchenbétchò, tchoulé*, exemple [dj] graphème comme dans *djokoti, djòk*.
- - **Rythme des énoncés, respect des groupes de sens et groupes de souffle**. Les accents : accent d'intensité qui porte sur la dernière syllabe articulée (ex : *Mé chalò !*) ou accent d'insistance qui frappe la première consonne d'un mot (ex : *Vini !*)
- - **L'intonation :** les schémas intonatifs (éléments mélodiques ou prosodie). Le schéma descendant : utilisé pour les assertions, les injonctions (phrases déclaratives, impératives) et le schéma montant : utilisé pour les phrases interrogatives, exclamatives.

B1

Consolidation du niveau A2

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Rencontre et communication**

A2 *kontré, kozé, fala, viv ansanm, boukanté, lanmou, lanmitché, voyé blag*

B1 *boukanté palò, bon lèspri, kozman, gadé pou so divan lèstomak, nivo lanng, charadé, bladjé*

- **Tradition et culture**

A2 *lafèt konmin, lavéyé, tradisyon, kiltir kréyòl, asosiyasyon, konésans, bay konésans, transmèt, krè, patajé*

B1 *Politik lanng, non-koté, konètman*

- **Travail et métiers**

A2 *métché anvan, métché jodla, métché dimen, lavi profésyonèl, djòb, èstaj, moun ka mété divan prodwi ké lanmòd, roun plas, roun pòs, diplòm, èspéryans*

B1 *métché anvan (louvriyé min dò, vidanjèr, baléyèz, kòlpòrtèr, marchann bonbon, marchann pistach…)*

- **Migration et société**

A2 *chapé, alé, viré, alé-viré, voyajé / vwayajé, pati, chanjé péyi, vanmennen, réfijyé*

B1 pòpòt, katib, alé-rété, chapé-rété, mennen-vini, moun-vini, moun-pati, dévlòpman péyi-a, diktatir, dòkò-ka-maron.

- **Langue et identité**

A2 *kréyòl, kréyolofòn, mété roun lanng divan, défann roun lanng*

B1 *"gran kouté piti, piti kouté gran", politik lanng, mouvman lanng*

- **Médias et nouvelles technologies**

A2 *réklam/piblisité, rézososyo, journal, entèrnèt, boukanté asou rézo, sèlfi, mél*

B1 *layké, pòsté, èsnapé, èstori*

- **Engagement et citoyenneté**

A2 *pèp, asosiyasyon, sitwayen, bénévòl, fè moun konnèt*

B1 *briga pou lanng-an, défann, mété divan, kritiké*

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1.

Le verbe : premières conjugaisons

- Comprendre les modalités prédicatives pour exprimer : le présent, le passé, le futur, le conditionnel présent
- Utiliser la négation avec *pa*
- Identifier l'impératif
- (B1) L'aspect imperfectif et perfectif
- Aborder les différents emplois du verbe « être » en créole : *sa, fika, Ø, a*

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Identifier le GN sujet du verbe
- Les déterminants :
- l'article défini singulier/pluriel : *kaz-a/kaz-ya, moun-an/moun-yan* (- *an* avec les consonnes nasales)
- l'article indéfini singulier/pluriel : *oun/roun timoun* (absence de déterminant au pluriel : *Mo ka wè ø moun*).
- La détermination à valeur générique : *Chyen pa ka fè chat.*
- le nom : genre et nombre *(fanm-an/fanm-yan, wonm-an/wonm-yan, fimèl chyen an/mal chyen an/yan…)*
- les déterminants possessifs *(mo, to, so, nou, zòt* / (pluriel) *mo…-ya / to…-ya* (*Mo valiz lou. Nou valiz-ya lou.)*
- *Les* démonstratifs *(sa…- a/sa…-an/sa…-ya/sa…-yan* (*Sa timoun-an kontan ékri. Sa timoun-yan…*))
- Les déterminants adjectifs indéfinis : *rounlo ké roun patché, chak, plizyèr, pyès, tout, bokou…*
- Les déterminants numéraux cardinaux : *roun, dé, trwa,* etc.

Les pronoms

- Utiliser les pronoms personnels *(mo, to, ou, li, nou, zòt, yé)*
- Utiliser les pronoms possessifs *(mopa, topa, sopa, noupa, zòtpa, yépa)*
- (B1) Utiliser les pronoms réfléchis *(sokò, mokò,* etc.*)*
- (B1) Pronoms démonstratifs *(sa/sala…-a ; sa-ya)*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : *jodla, dimen, ayè, aprézan, atò, épi, lendi, mardi, mèrkrédi, jédi, vandrédi, sanmdi, dimanch, chak jou, touléjou,* etc.
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour, dire l'année (2024)
- Utiliser *fika*
- Utiliser les adverbes de lieu (*dèrò, annan, andidan, divan, dèyè, asou koté, òbò, tou pròch, pròch ké, ofon, dèrò, a drèt, a goch,* etc.)

La phrase et son organisation

- La phrase simple : repérer l'organisation des différents types et formes de phrase
  - Assertif/déclaratif
    - Forme affirmative : *Sa tiboug-a ka palé byen.*
    - Forme négative : *Sa tiboug-a pa ka palé byen.*
  - Interrogatif : *Ès sa tiboug-a ka palé byen? Tiboug-a ka palé byen?*
  - Exclamatif : Sa *tiboug-a ka palé byen!*
  - Impératif
    - Forme affirmative : *Alé! Annou alé!*
    - Forme négative : *Pa alé! Annou pa alé!*
- Prédicat à noyau verbal ou à noyau non verbal : *Zòt vini. Li malad.*
- (B1) Appréhender la phrase complexe

Programme de créole martiniquais pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expressions des sentiments.
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Présence du créole dans le monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les différentes langues régionales de France
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Les créoles de l'aire française
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
6e	A1	A1+
5e	A1+	A2
4e	A1+	A2+
3e	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https ://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https ://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact « sensible » avec la langue, une découverte joyeuse et la sensation d'entrer dans un nouveau monde. Pour d'autres, dans le contexte de la Martinique, elle est le premier contact scolaire avec une langue déjà entendue ou pratiquée dans l'environnement familial. En lien avec les axes culturels, les élèves découvrent progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue. Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau élémentaire en vue d'accéder au sens. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés entendus. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves. Dès le début de l'apprentissage, l'entrainement à l'oral en classe (compréhension et expression) est central, mais l'écrit doit aussi y trouver sa place. La mémorisation et l'entrainement à l'écrit, à l'issue de chaque cours et de manière dosée, complètent le travail en cours pour assurer l'efficacité des apprentissages. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite des règles.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Qu'ils soient réels ou imaginaires, certains personnages sont connus de tous les Martiniquais et marquent de leur empreinte l'imaginaire collectif : personnages réels comme Aimé Césaire et Eugène Mona, mais aussi personnages fictifs ou animaux marquant l'univers du conte, comme Compère Lapin.

Entrer dans le monde créolophone martiniquais par les personnes et personnages qui le marquent de leur empreinte, c'est s'approprier cet espace culturel et s'y ancrer.

Objets d'étude possibles

- Je suis un personnage martiniquais connu. Qui suis-je ?
- Les grandes figures martiniquaises
- La place des animaux et des personnages principaux (*mèt-piès*) dans le conte martiniquais

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

La vie quotidienne est un objet culturel en soi, les élèves la découvrent en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de la classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt, les divers événements qui rythment l'année scolaire et une ouverture sur l'environnement. Ils repèrent alors des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, jeux, célébration de fêtes, etc.).

Objets d'étude possibles

- Jeux et jouets d'hier et d'aujourd'hui : quand les jeux traditionnels inspirent les jeux numériques, et inversement
- Les habitudes alimentaires : entre tradition et modernité
- L'évolution des tenues vestimentaires
- Bien manger pour bien vivre

Axe 3. Pays et paysages

Pour favoriser chez les élèves l'observation et la préservation du patrimoine qui permet de percevoir et de raconter l'histoire de la Martinique, on les aide à se repérer dans leur environnement proche et à adopter une attitude éco-responsable. On les amène également à comprendre l'évolution des modes de vie dans leur espace.

Objets d'étude possibles

- Repères géographiques en Martinique : se repérer dans son environnement proche
- Quand le « jardin créole » s'invite à l'école : un espace éco-responsable
- L'impact de l'espace sur les modes de vie
- Quartier Verrier à Bellefontaine, le grenier de la Martinique

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Les contes, fables et légendes occupent une place privilégiée dans le patrimoine culturel de la Martinique. Cet axe permet aux élèves d'appréhender les imaginaires créoles et leur rapport au réel, d'explorer les multiples facettes de l'imagination, à la fois faculté d'invention et outil de réflexion sur les êtres humains et le monde.

Objets d'étude possibles

- Contes et légendes des Antilles : un univers féérique ?
- Quand la bande dessinée s'empare de l'imaginaire
- Mythes et héros créoles : réels ou réinventés

Axe 5. Arts et expressions des sentiments.

Cet axe propose d'aborder l'expression des sentiments dans des œuvres d'art, à travers la rencontre avec des personnages représentés. Les élèves sont invités à observer, décrire, analyser l'expression d'un visage, la posture d'un personnage, son attitude, pour identifier l'émotion qu'ils ressentent et l'exprimer. L'axe permet de développer la confiance en soi des élèves.

Objets d'étude possibles

- Fiche d'identité du sentiment
- Expression des sentiments : les autres et moi
- L'expression des sentiments dans la chanson créole martiniquaise

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues…) mais très simples et courts. Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- associer des informations à une image, un titre (*ex reconnaitre un correspondant sur une photo de classe*) ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices visuels et sonores (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – **S'appuyer sur les mots familiers** pour comprendre des dérivés : – *zoranj / pié-zoranj,sitwon / pié-sitwon,*	**Des stratégies** (les stratégies A1 restent valables pour A1+) – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – **S'appuyer sur les *mots* familiers pour comprendre les mots dérivés.** *Bel / belté,migan / migannaj / miganné,*

– S'appuyer sur **l'alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – **S'aider de l'émotion portée par la voix** et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition), faire mimer dans des saynètes.	– Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène etc. permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer, reformuler** très simplement des personnes. *Jina épi Tino ka pronmnen lari Fodfwans é yo tonbé asou an gran batiman. I wo ek bel*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Sé Jina épi Tino. Yo ka pronmnen lari Fodfwans é yo tonbé asou an gran batiman. I wo ek bel, soley-la ka pétayé anlè*

– **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. *Man sé an tifi / man sé an tibolonm / Mwen sé yich (gason, tifi) / Man (Misié) Entel / Tit-mwen sé Entel (nom de famille) / Non-mwen sé Entel (prénom) / Tinon-mwen sé Entel (surnom) / Manman (papa, frè, sè) mwen sé Entel / Mwen sé sel yich manman-mwen / Man sé ti yich Man Entel / Mwen ni an sè épi dé frè / Man wè jou Lanmanten.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Adan an kaz an bwa, bò an pié-tjénet, té ni an bel jennfi ki té ka viv épi manman'y. An jou, i ka wè rivé an bel kavalié, abiyé tout an arjan.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Man té anvi monté lamontàn Pèlé, pran an foto douvan sé piton-an.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Avion-an ka dékolé oswè-a pa koté uitè. I ké rivé Pari dèmen bonmaten gran bonnè.* – exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.Exprimer simplement ses ***gouts*** et ***préférences*** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Mwen enmen li manga / dansé konpa / benyen lanmè kalm / Mwen enmen manjé pwa wouj / Man kontan wot-tay.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant ***quelques connecteurs logiques et chronologiques*** : • ajouter un élément : *E / Epi* • illustrer : *Kon / konsa* • exprimer une opposition : *Men* • exprimer la cause par juxtaposition : *sé pou sa* • exprimer la conséquence : *Kidonk* – Exprimer simplement un ***souhait***, une ***intention*** ou une ***projection*** dans un futur proche. *Mwen lé pati avan'w* *Mwen anvi manjé an mòso zannanna* *Mwen ké alé dansé* – Formuler simplement des ***hypothèses*** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Si / pétet / asiparé*	*fétay-la. Sé timanmay-la rété estébékwé é désidé rantré adan* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. *Non-mwen sé / Man ni douz lanné / Albè ka rété Voklen / Man wè jou Lanmanten.* *Mwen sé yich Entel / Mwen sé sel yich papa-mwen / men koté manman-mwen / man ni dé frè ek twa sè / Nou a kat adan fanmi-mwen / Granpapa-mwen koté manman / papa sé* *Mwen ka rété (atè) Maren / Man sé moun lisid / Mwen sé moun Matinik.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Manman-an gadé, ek i di fi-a sa pa té an kavalié pou vré, mé djab-la. I fè sin lakwa. Djab-la disparet lamenm.* *Landimen, jennfi-a ka wè ka rivé an lot kavalié pli bel ankò. Tala tout an lò.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Si ou lé alé o marché, pran lari Blénak an montan ; lè ou rivé an bout-li, désann asou lanmen dwet-ou, twa kay apré magazen sirien-an, ou ké rivé douvan'y.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. • Dates isolées *: Sa fet 28 Oktob / Sa fet le 28 Oktob* *Jodi 5 jwen avion-an ké dékolé pa koté sétè é dimi. I ké rivé Pari dèmen 6 jwen alantou / oliwon uitè.* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure – Exprimer simplement ses ***gouts*** et ***préférences.*** *Man simen li woman ek kouté bigin / Man pa sa wè / man rayi ravet / Man jaja ti-nen lanmori.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant ***quelques connecteurs logiques et chronologiques*** : • ajouter un élément : *Ek* • illustrer : *Kontel* • exprimer une opposition : *Man simen sa plito, toutfwazékant* • exprimer une concession *: ou ni rézon, si ou lé* • exprimer la cause : *davwè* • exprimer la conséquence : *Kidonk / sé poutji* – Exprimer simplement un ***souhait***, une ***intention*** ou une ***projection*** dans un futur proche. *Mwen té ké lé pati avan'w* *Mwen té ké anvi manjé an mòso zannanna* *Mwen té ké enmen alé dansé* – Formuler simplement des ***hypothèses*** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes. *pétet / yo sé di*

Interaction orale et écrite, médiation

Le fait que les élèves de la Martinique vivent dans un bilinguisme quotidien rend particulièrement nécessaire et utile qu'une attention particulière soit accordée au développement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Kisa ou lé bwè ? A ki lè ou ka pati ? Ki koté ou ka rété ? Piè, sé ki moun ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Mwen ka konséyé'w matjé sa pito anlè paj-tala* *Vini la ! Asiz l ! Annou pati !* *Man ka vini, ba mwen dé minit souplé* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée :** *Sa ou fè ? Ki nouvel ? Mwen la ! Sa ka maché !* – **Demander l'autorisation** : *Es man pé asiz la ? / Di mwen si man pé…* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Pa ni problem ! / Mwen dakò ! / Man pa dakò ! / Pies !* – **Épeler** des mots. *Mwen ka di'w ki manniè pou matjé… / Mi manniè pou matjé…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier :** *Es ou pé répété sa ou di a ? / Ki manniè fok matjé… / Ki manniè nou ka di… an kréyol ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** *y compris à l'écrit dans des* **courriers très simples.** *Bonjou, sa ou fè / Tjenbé / Padon / mèsi / eskizé mwen / bel bo* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Pran gad, Pokosion, Tansion*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Adan ki lékol ou yé ? Ki manniè ou ka trouvé tablet-koko a ? Poutji ou pa ni téléfòn ? A ki lè fok ou alé dòmi ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Vomié ou mété soulié-tala pito* *Pran tout patjé'w ! Ouvè liv-zot !* *Dakò ! A ki paj nou ka ouvè liv-la ?* – **Demander des nouvelles et réagir simplement** *Ba mwen nouvel-ou ! Ou bien ? Mwen la, tou dous, mèsi / Pa ni ayen / Man la ka débat.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Zot pa ni dwa manjé isi-a / Es mwen pé pasé pa isi-a ? / Pa antré atjelman ! Ou pé pa asiz bò mwen* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Awa ! Mwen pé pa ! / Pa mwen ! / sa pé pa fet ! / Poutji pa ! / Pa ni pwoblem !* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** A1 et, en plus : *Pran niméro-mwen : 0696* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire) y compris avec formules toutes faites** : *Anmwé ! Soukou ! Kisa ou fini di a ? Kisa ou lé di ? Es ou sèten Es ou pé palé mwen vit ? Es ou pé tradui ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** *y compris à l'écrit dans des* ***courriers très simples.***

– Utiliser des verbes de **perception.** *Gadé sa / Kouté mwen* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Isi-a, paj 12 ! la !*	*Bel bonjou / a dèmen / bonswè / padon / Tjenbé red ! / gwo bel bo / mèsi anchay* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Véyé kò'w / gadé / prété mwen di'w / Kité mwen di'w an ti bagay !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Mwen pa ka tann ayen. Es ou wè sa ?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Asou pano-a / asou tablo-a / adan Frans-Antiy la* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Mwen two fwet / two cho / frédi ka bat mwen, I bizwen an pal, i pa konprann ayen / hak / I ni pou ay kay doktè.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Pies-la ka palé di lavi Sen-Piè avan 8 Mé 1902. I ka koumansé a 8è Latrium, pri'y sé 10 Ewo.Sé jenn-lan pa bizwen péyé ayen. I ka diré dézè d'tan.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1
Les voyelles nasales [an], [en], [on]
A1+
Les voyelles ouvertes o / ò, e / è ; les semi-voyelles [w] et [y] ; les sons [tj] et [dj]

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La famille**

A1 *Manman, papa, frè, sè, granmanman, granpapa, matant, tonton, kouzen, kouzin etc.*

A1+ *Bofrè, belsè, belmè, sésé, lepatè, lamatè, frè koté manman, sè koté papa, Da*

– **Identités régionales et nationalités**

A1 *Moun Chelchè, moun linò / lisid, Matinitjé / Matinitjez, Gwadloupéyen / Gwadloupéyèn, Guiyanè / Guiyanez, Fransé / Fransez, Méritjen, Panniol, etc.*

A1+ *Moun andéwò / moun vini / Dominikè / Dominikez, Sentilisien / Sentlisièn, Trinidadjen / Trinidadjèn, Ayisien / Ayisièn etc.*

– **L'apparence**

A1 *Gwo / meg, piti / gran,wo / kout, bel / led,*

A1+ *fin, long / gwo / épé / nwè, blan, chaben / chabin, milat, métis, kouli*

– **Le caractère**

A1 *Janti, dous, débouya, kalm / sirè, biennélivé / malélivé, mové*

A1+ konparézon, red, an bon moun, sérié

– **Les vêtements**

A1 *Rad, jip, wob, chot, triko, chimiz, soulié, pantalon, ténis, choset, linet, kravat, tjilot*

A1+ Djenndo, konplé, rad lanmes, rad lantèman, rad lékol, rad kabann

- **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *Kò, tet, bouch, zié, nen, bouch, zorey, chivé, lanmen, vant, janm, fwon*

A1+ *Chivé grennen / kouli / plat, pwel-zié, douvan-tet / dèyè-tet, bouden, bol jounou, kolonn zotobral, kagou*

- **Les métiers génériques**

A1 *travay, doktè, metlékol, farmasien, péchè, pent, mason, matjè, agrikiltè*

A1+ *lakré, foutbalè, doktè tjè / tet / fanm, fanm doktè, matròn, kiltivatè*

- **Certains animaux**

A1 *Zanndoli, Mabouya, poul, zwézo, pwéson, sèpan, kolibri, mel, ravet, papiyon*

A1+ *Zibié, koulibri, kouliwou, balawou, pwason rouj, mangous, mannikou, matoutou-falez, krab-sémafot, zagaya, touloulou*

- **Les habitudes, le quotidien**

A1 *Jes touléjou, lévé, benyen, bwosé / lavé dan, penyen, manjé, bwè, dòmi*

A1+ *Tjiré dan, lavé lanmen'w / fidji'w,*

- **L'habitat, la maison**

A1 *Lasal, tjuizin, chanm, kabann, véranda, kay, meb*

A1+ *Lakou, latjuizin, karbé, fétay, kay wotéba, kay piloti, bwa, masonn, bòkay / lakay-mwen*

- **Le jeu et ses consignes**

A1 *Vréyé dé-a, bat kat-la, rimen domino-a, jwé boul-la, soté kod*

A1+ *Ladjé domino-a, sèvolan, pichin, mab, lamarel, titim bwa sek, sirandad*

- **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 *Lédjim, viann, pwéson, fwi, soup, migan, paté koko / griyav / bannann / kannel / manjé lokal / manjé -péyi*

A1+ *Djel poliyis, latjé kochon, lapo senyen, chèlou, soup zabitan, patanpo, makadanm, manjé an tan lontan*

- **Les loisirs et les sports**

A1 *Ti loto, chouval bwa, konba kok, békann, kous / kouri,an sak, yol / gomié*

A1+ *Pit, danmié, labalet, ladja*

- **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *Latousen, Nwel, Joudlan Kannaval (jou, mas, chanté…), Pak, fet patronal, 28 Oktob*

A1+ *Komémorasion 8 Mé 1902, 22 Mé 1848*

- **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *Tè plat, fon, mòn, volkan, mangrov, bodlanmè, bour, bwa, montangn*

A1+ *Mang, lanbouk, an kayè-a, savann, lilet, bannzil*

- **Les contes et légendes**

A1 *Kont, Yékrik yékrak, Krik Krak, titim, bwa sek, Konpè Lapen / Tig / Zanmba, Ti Jan*

A1+ *Manman Dlo, Ladjables, Papa Djab, Gran zong*

- **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *Lajwa,lapenn, lapè, égri, anrajé, kòlè, kontan*

A1+ *Lakontantman, lapérézité, chimérik*

- **Compter**

Yonn, dé, twa, kat, senk, sis, set, uit, nef, dis, wonz…

- **Exprimer l'heure**

A1 les heures entières, demi-heures et quarts d'heure *inè, inè en ka, dézè mwen lè ka, twazè é dimi*

A1+ *ined' maten, inè laprémidi, dézè fann, midi, minui*

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue *marqués en bleu* correspondent plutôt à un niveau A1+.

Le verbe : premières conjugaisons

- L'élève utilisera les marques de temps pour rendre compte des actions qu'il rencontre ou envisage :
- Temps : les actions sont exprimées par rapport au moment de l'énonciation
  - *ka* : présent : *Man ka fè travay-mwen*
  - (A1+) *ké* et ses variantes (*kay, key*)
  - (A1+) *té* : passé
- L'impératif : reconnaitre quelques formes courantes (à l'aide notamment des consignes de classe : *Palé, li, désinen / kwaré / baré / Koupé / kolé , mété an lin anba, chanté pli fò / dousman, kouté bien, alé o tablo / matjé dat-la asou kayé-a, pran liv-zot, lévé lardwaz-zot, pran tan bien matjé fraz-la, montré mwen zwézo wouj la ki adan liv-la.*

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Repérer l'adjectif épithète dans un GN : *Vié, gran, bel, bon, gwo, sel*
- Identifier les articles définis placés après le nom.
  - au singulier : *boug-la / loto-a / fanm-lan / sitwon-an*
  - au pluriel : *sé soulié- a / sé zélev-la / sé moun-lan / sé jaden-an*
- Identifier les articles indéfinis singulier / pluriel
  - les formes d'articles indéfinis *an* au singulier et le marquage Ø du pluriel. *an moun / moun* (marque zéro).
- Numéraux cardinaux : *yonn, dé, diset, swasann-diset, etc.*
- (A1+) Numéraux ordinaux : *primié, dézienm, dènié, etc.*
- Déterminant démonstratif singulier / pluriel : *kay-**tala** / sé kay-**tala***
- Déterminant possessif : *-mwen, / -ou / -li / -nou / - zot / -yo, etc.*
- (A1+) Déterminants indéfinis : *yonndé, dé-zou-twa, dotwa, déotwa*
- Les mots : le rythme : *wélélé… totoblo…* Les onomatopées : *tjouboum ! Bip ! Bligidip ! Blo ! Wap ! Flap*
- Conscience phonologique
  - les phonèmes.
  - (A1+) le découpage en syllabes.
- Les pronoms personnels.
  - Sujet (singulier / pluriel) : *Man / Mwen ; ou ; i ; nou ; zot ; yo*
- (A1+) Possessif : *ta mwen ; ta zot / ta'w / ta'y ; ta mwen an / ta'w la / ou a*
- (A1+) Réfléchis : *kò-mwen / kò'w / kò'y / kò-nou / kò-zot / kò-yo*
- (A1+) Démonstratif : *tala / taa / tala la, etc.*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser les adverbes de lieu anwo, anba, isi-a, laba-a, anlè lanmen dwet / goch.
- (A1+) Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*jòdi-a, jòdi, jòdijou, aprézan, atjelman, dèmen, yè, apré sa*), groupes prépositionnels (*an septanm, a midi, bò chimen-an*) ou groupes nominaux (*chak jou*).

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
cinquième	A1+	A2

En classe de 5e, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle.

Le niveau A1 est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples.

Le niveau A2 correspond au niveau « Intermédiaire ou de survie ». C'est à ce niveau que l'on trouve la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux. C'est ici que l'on trouve également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements, version simplifiée du « Niveau seuil ».

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Au-delà de la représentation purement réaliste, le portrait donne à voir une personne dotée d'une personnalité. Les portraits véhiculent une intention : caricature, idéalisation, image de soi. Pour les élèves, cet axe est l'occasion de (re)découvrir de personnes qui ont marqué la culture martiniquaise.

Objets d'étude possibles

- Portraits de personnalités célèbres à la Martinique
- Si j'étais… : (se) décrire grâce au portrait chinois
- Comment je me représente mon avatar

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Cet axe a pour objectif d'aider les élèves à appréhender leur quotidien en langue créole. Ils découvrent le monde qui les entoure, et en comprennent les composantes culturelles, patrimoniales et environnementales.

Ils observent les similitudes et les différences dans la manière de vivre, de préserver le patrimoine, et d'appréhender les événements qui ponctuent la vie des sociétés martiniquaise et caribéenne : fêtes, célébrations, calendrier, saisons.

Objets d'étude possibles

- Fêtes et célébrations
- Les monuments garants du patrimoine
- Les risques naturels majeurs en Martinique

Axe 3. École et loisirs

L'objectif de cet axe est de faire découvrir aux élèves la complémentarité de la vie scolaire et de la vie extra-scolaire. Les professeurs peuvent établir des liens entre le monde de l'école et celui des loisirs afin d'aider les élèves à voir les connexions possibles entre ces deux univers.

Objets d'étude possibles

- Je joue donc j'apprends !
- La mer entre à l'école : la place importante des activités nautiques
- À la découverte des autres îles de la Caraïbe

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe invite les élèves à prendre conscience de la capacité de l'être humain à façonner un univers imaginaire. Cet imaginaire, propre à chacun, a donné naissance à de nombreuses œuvres artistiques (peinture, littérature, musique, architecture, etc.). Il s'agit d'amener les élèves à explorer leur propre créativité et à les encourager à s'exprimer, écrire, inventer et innover en créole.

Objets d'étude possibles

- Je m'évade par l'imagination : production de récits fictionnels
- Imaginer des univers nouveaux
- Dans la peau d'un cinéaste

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

L'espace créole est souvent méconnu des élèves. Dans cet axe, les professeurs s'attachent à faire découvrir l'origine de la langue créole, son évolution et les histoires qu'elle véhicule.

Objets d'étude possibles

- La langue créole, un patchwork
- Les quartiers dévoilent leur histoire
- Mon créole, ton créole, son créole

Axe 6. Présence du créole dans le monde

La langue créole à base lexicale française est parlée dans certains pays hispanophones ou anglophones par une partie, quoique marginale, de la population. C'est ainsi qu'on la retrouve au Panama ou à Trinidad. Son implantation est due à des raisons

économiques s'agissant du Panama ou plus politiques s'agissant de Trinidad. Dans ces deux pays, on trouve des traces d'un créole semblable à celui de la Martinique.

Aujourd'hui, la langue créole est largement véhiculée par des créolophones mais aussi par des personnes non créolophones qui ont découvert la langue et la diffusent dans le monde. Ainsi, ils transmettent tant la langue que la culture créole par l'entremise de leur art : groupes musicaux français, africains, brésiliens ou japonais, artistes peintres, chefs cuisiniers, etc. On peut enrichir ce travail par une collaboration avec les professeurs d'histoire-géographie afin que les élèves situent les pays concernés dans l'espace et dans le contexte historique.

Objets d'étude possibles

- La langue créole, grande voyageuse
- Martinique-Trinidad : une histoire partagée
- Quand les Japonais se passionnent pour la langue et la culture martiniquaises

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e les élèves sont mis en contact avec des écrits simples ; ils apprennent à lire et comprendre avec fluidité. La différence peut être grande, entre les compétences écrites et orales. À l'oral en effet, ils peuvent comprendre assez aisément des propos à condition qu'ils soient prononcés sans précipitation.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ;il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la source et les éléments périphériques (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – **S'appuyer sur les mots familiers** pour comprendre les mots dérivés. *Bel / belté, migan / migannaj / miganné* – **Repérer les répétitions de mots accentués pour saisir le thème évoqué.** – **Identifier** quelques genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – **S'appuyer sur les répétitions** de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les étapes du récit. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – **S'appuyer sur les indices extralinguistiques** visuels et sonores (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – **S'appuyer sur des indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **S'appuyer sur les indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – **S'appuyer sur les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

Les élèves pratiquent l'expression orale de façon systématique, et s'engagent dans l'expression écrite. Les objets d'étude qui sont proposés sont adaptés à leur maturité et les invitent à des formulations explicites et fluides.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc. permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Sé Jina épi Tino. Yo ka pronmnen lari Fodfwans é yo tonbé asou an gran batiman. I wo ek bel, soley-la ka pétayé anlè fétay-la. Sé timanmay-la rété estébékwé é désidé rantré adan.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Non-mwen sé / Man ni douz lanné / Albè ka rété Voklen / Man wè jou Lanmanten..* *Mwen sé yich Entel / Mwen sé sel yich papa-mwen / men koté manman-mwen / man ni dé frè ek twa sè / Nou a kat adan fanmi-mwen / Granpapa-mwen koté manman / papa sé* *Mwen ka rété Maren / Man sé moun lisid / Mwen sé moun Matinik.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Sé Jina épi Tino. Yo ka pronmnen lari Fodfwans é yo tonbé asou an gran bidim batiman. I wo ek bel bel bel, soley-la ka pétayé anlè fétay-la. Sé timanmay-la rété estébékwé é désidé rantré adan lamenm* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Yo ka kriyé mwen… / Man ni 20 lanné anlè tet-mwen / Mwen ka rété atè Voklen / Man fet…* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *Epi lékol-la, nou monté Lamontàn Pèlé abò an lotobis. Chimen-an té long, nou pasé adan anlo komin avan nou té rivé. Nou té épi dé pwofésè ki di nou chèché senk model fey diféran. Lè man té lé pran an fey atoumo, man mantjé tonbé an fon-an.*

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Manman-an gadé, ek i di fi-a sa pa té an kavalié pou vré, mé djab-la. I fè sin lakwa. Djab-la disparet lamenm.* *Landimen, jennfi-a ka wè ka rivé an lot kavalié pli bel ankò. Tala tout an lò.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Si ou lé alé o marché, pran lari Blénak an montan ; lè ou rivé an bout-li, désann asou lanmen dwet-ou, twa kay apré magazen sirien-an, ou ké rivé douvan'y.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Jòdi 5 jwen avion-an ké dékolé pa koté sétè é dimi. I ké rivé Pari dèmen 6 jwen alantou / oliwon uitè.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Man simen li woman ek kouté bigin / Man pa sa wè pies / man rayi ravet / Man jaja ti-nen lanmori / Man pé ké janmen enmen lapolitik.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément :*Ek* • illustrer : *Kontel* • exprimer une opposition : *Man enmen sa plito* • exprimer une concession : *Ou ni rézon, si ou lé* • exprimer la cause : *Pas* • exprimer la conséquence : *Kidonk / sé poutji* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Mwen té ké lé pati avan'w* *Mwen té ké anvi manjé an mòso zannanna* *Mwen té ké enmen alé dansé* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *pétet / yo sé di.*	– **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *Yo té ka viv Terres Sainville ora boutik Misié Fanfan ki té an mapipi tayè. Sé dèyè twel ki té ni twel adan boutik-la. Tou lébonmaten , yo té ka pran lablag douvan'y avan yo koumansé travay.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels. *Pandan manman-an té ka préparé sé marinad-la, sé timanmay-la té la ka jwé épi zandoli-a. Lè i kriyé yo pou manjé, yo anni kouri kon dé agoulou.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Touléjou mwen lékol / Man enmen wè kous-yol anlo, men si yo mandé mwen monté anlè bwa drésé a, man ka kayé. Man simié rété atè.* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *I bel pas i ni bel chivé grennen. I ni bon tjè tou.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. • Exprimer la cause : *davwè* • Exprimer une concession : *Man ka ba'w genyen* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *Man sé bwè / Mwen té ké lé bwè dlo koko* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *A sipozé / an sipozision / asiparé*

Interaction orale et écrite, médiation

Le fait que les élèves de la Martinique vivent dans un bilinguisme quotidien rend particulièrement nécessaire et utile qu'une particulière attention soit accordée au développement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.
Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.
Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.
Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter (est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation).

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Adan ki lékol ou yé ? Ki manniè ou ka trouvé tablet-koko a ?* *Poutji ou pa ni téléfòn ? A ki lè fok ou alé dòmi ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou **répétées** ou y réagir : *Vomié ou mété soulié-tala pito* *Pran tout patjé'w ! Ouvè liv-zot !* *Dakò ! A ki paj nou ka ouvè liv-la ?* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Ba mwen nouvel-ou ! Ou bien ? Mwen la, tou dous, mèsi / Pa ni ayen / Man la ka débat.* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Zot pa ni dwa manjé isi-a / Es mwen pé pasé pa isi-a ? / Pa antré atjelman ! Ou pé pa asiz bò mwen* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Awa ! Mwen pé pa ! / Pa mwen ! / sa pé pa fet ! / Poutji pa ! / Pa ni pwoblem !* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Pran / Mi niméro-mwen : 0696* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *Anmwé ! Kisa ou fini di a ? Kisa ou lé di ? Es ou sèten / Es ou pé palé mwen vit ? Es ou pé tradui ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Bel bonjou / a dèmen / bonswè / padon / / Tjenbé red ! / gwo bel bo / mèsi anchay /* – Informer, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Véyé kò'w / gadé / prété mwen di'w / Kité mwen di'w an ti bagay !*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Ki koté ou sòti, prélè konsa ? / Ki koté nou ka alé atjelman ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Fodré ou pran lawout-tala pito* *Ba kò'w balan ! Ou pa présé ?* *Pa entjet, man ka vini !* – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. *Fè zafè'w / Tjenbé kò'w* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *pa ni tjak ! / pa ni bri ! / Janmen pa ! / Pies pa ! /* – Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Soukou ! / Es ou asiré ?...* – Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit. *Lonnè épi respé / An lot soley !* – **Relancer** par des questions simples non développées. – Utiliser toute la gamme des verbes de perception. *Santi / wè / tann* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *An mitan teks-la / Apré déziem mòso-a* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Fout sa té bel / bien* – Transmettre les informations pertinentes, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une

– Utiliser des verbes de **perception**. *Mwen pa ka tann ayen / Es ou wè sa ?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Asou pano-a / asou tablo-a / adan Frans-Antiy la* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Mwen two fwet / two cho / frédi ka bat mwen, I bizwen an pal, i pa konprann ayen / hak / I ni pou ay kay doktè.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Pies-la ka koumansé a 8è Latrium, pri'y sé 10 Ewo.*	invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Pies-la ka palé di lavi Sen-Piè avan 8 Mé 1902. I ka koumansé a 8è Latrium, pri'y sé 10 Ewo. Sé jenn-lan pa bizwen péyé ayen. I ka diré dézè d'tan*

Outils linguistiques

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Les voyelles ouvertes o / ò , e / è ; les semi-voyelles [w] et [y] ;

A2

les consonnes [tj] (*tjè, tjenbé, tjénet*), [dj] (*djendjen, djenndo, zendjen*)

Lexique en lien avec les axes culturels

– **L'identité martiniquaise et ses voisins caribéens**

A1+ *Moun andéwò / moun vini / Dominikè / Dominikez, Sentilisien / Sentlisièn, Trinidadjen / Trinidadjèn, Ayisien / Ayisièn* etc.

A2 *Moun lakarayib / Bannzil / Lilet / Lanmè, Lang panyol / anglé*

– **L'apparence**

A1+ *Fin / long / gwo / gra / épé / nwè / blan, chaben / chabin, milat, métis, kouli*

A2 *Filet, épé, megzoklet, chaben pwel si, neg wouj, chapé-kouli, gran londjal*

– **Le caractère**

A1+ *konparézon, red,an bon moun, sérié*

A2 *pen-dou, prélè, aristokrat*

– **Les métiers**

A1+ *lakré, foutbalè, doktè tjè / tet / fanm, fanm doktè, matròn*

A2 *Chantèz, jounalis, matjè, komédien*

– **Les gestes préventifs**

A1+ *Rété bòkay-ou / Pa sòti / préparé kow*

A2 *Rantré anba an tab / Pa rété bò lariviè / Pran pokosion, etc.*

– **Les risques majeurs**

A1+ *Tanpet / siklòn / lapli / tranmantè*

A2 *Gwo dlo / gwo van / gwo lanmè*

– **Les loisirs**

A1 + *danmié, labalet, ladja, téyat, chanté, médiatek, bibliyotek, yol, gonmié, jwé boul*

A2 *kous-yol, danmiétè, lavwa-douvan / dèyè, bwa-drésé*

– **Les fêtes calendaires et célébrations**

A1+ *Komémorasion, lafet, jou férié*

A2 *Légliz, bitasion, ruin, simitiè*

– **L'environnement immédiat**

A1+ *Lari, chimen, plas-la, boutik, bour, bwa*

A2 *lanbouk, bodlanmè*

- **L'imaginaire**

A1+ *Manman Dlo, Ladjables, Papa Djab, Gran zong*

A2 *Istwè kout, Ti-mons, pié-fonmajé*

- **La langue créole dans le monde**

A1+ *Oliwon, latè, vwayajé, mennen-alé / mennen pli lwen, chayé, toupatou, lang, kilti, mizik, latjuizin,*

A2 *Transbòdé, transmet, andéwò, bokantaj, tijé*

Grammaire A1+ / A2

Les éléments vus en A1+ seront approfondis en A2.

Le verbe : premières conjugaisons

- *ké* et ses variantes (*kay, key*) : le futur
- forme ø : le passé

Le groupe nominal

- Au pluriel : *Sé soulié- a / sé zélev-la / sé moun-lan / sé jaden-an*
- Identifier les articles indéfinis singulier / pluriel *:*
- L'article indéfini *an* au singulier et le marquage Ø au pluriel. *an moun / moun (marque zéro).*
- Adjectifs numéraux ordinaux : *primié, déziem, dènié …*
- Déterminants indéfinis : *yonndé, dé-zou-twa, dotwa, déotwa*
- Le découpage en syllabes.
- Le pronom possessif *: ta mwen ; ta zot / ta'w / ta'y ; ta mwen an / ta'w la / ou a*
- Réfléchis *: kòmwen / kow / koy / kònou / kòzot / kòyo*
- L'adjectif démonstratif *: tala / taa*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*jòdi-a, jòdi, jòdijou, aprézan, atjelman, dèmen, yè, apré sa*), groupes prépositionnels (*an septanm, a midi, bò chimen-an*) ou groupes nominaux (*chak jou*).

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
quatrième	A1+	A2+

En classe de 4e, dans la continuité de la 5e, les élèves gagnent en autonomie linguistique, affinent leur compréhension, réalisent des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. La principale différence relève de la personnalité des élèves qui quittent petit à petit l'enfance et deviennent des adolescents. Ce changement ne doit pas être négligé, notamment dans le choix des objets d'études et dans le format des activités ; ainsi l'imitation s'efface progressivement au profit de l'expression d'une expérience personnelle ou d'une pensée propre. L'appui sur des références culturelles variées encourage l'ouverture sur le monde, les élèves sont en mesure de faire des croisements en se référant à leurs connaissances, notamment celles acquises dans d'autres disciplines du collège. Apprendre la langue régionale les aide à développer des compétences transversales.

L'exigence en termes de progression reste de rigueur, toutefois les professeurs veillent à s'adapter au niveau des élèves.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Cet axe s'attache à montrer la place que le sport occupe dans la vie des Martiniquais, pour lesquels il peut être un marqueur important d'intégration et de socialisation. Facteur de cohésion et de transmission des valeurs, il développe le lien social et participe par ailleurs à la préservation de la santé.

Objets d'étude possibles

- Sport et santé dans le quotidien des Martiniquais
- Tour des yoles, une manifestation populaire typiquement martiniquaise
- Handisport en Martinique : un moyen d'intégration ?

Axe 2. Voyages et exploration

L'histoire des Antilles montre que le voyage a souvent été lié à de rudes contraintes économiques, politiques, socio-historiques. Aujourd'hui, voyager est devenu un loisir prisé qui peut favoriser les relations avec les îles voisines et la découverte d'autres cultures.

Objets d'étude possibles

- Quand voyager est une contrainte
- West-Indies, nous voilà !
- Voyager au-delà de ses propres horizons

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Cet axe est consacré à l'étude des deux capitales historiques de la Martinique (Saint-Pierre et Fort-de-France) et des communes rurales de l'île, dans leurs évolutions historiques et actuelles.

Objets d'étude possibles

- Saint-Pierre : ville de Mémoire
- Fort-de-France, une capitale en mutation
- Les communes rurales

Axe 4. Inventer, innover, créer

Dans quelle mesure la société martiniquaise se projette-t-elle dans le futur en adaptant les modèles existants ou en en créant de nouveaux, afin de se préserver et de mieux assurer le vivre ensemble ?

L'innovation peut porter sur la transformation d'un produit naturel, sur de nouvelles pratiques de construction ou sur des manières originales de se déplacer. Dans cet axe, il s'agit pour les élèves de comprendre qu'inventer, innover, créer peut permettre d'améliorer le quotidien dans le respect de l'individu et de son environnement.

Objets d'étude possibles

- Créons et innovons autour des produits locaux
- Une maison pour rêver
- Écomobilité : génération innovante

Axe 5. Langages et messages artistiques

La Martinique regorge de moyens d'expression artistique aux registres variés. L'occasion est donnée aux élèves de découvrir les arts en s'appropriant la langue créole et ses formes d'expression et en développant une attitude citoyenne. Les compétences acquises contribuent à la construction de parcours artistiques.

Objets d'étude possibles

- Paroles d'artistes
- De la *biguine* au *zouk* (musiques et lieux de leur expression)
- Je fais mon sport en créole

Axe 6. Les différentes langues régionales de France

Les langues régionales, qu'elles soient d'outremer ou de l'Hexagone sont rassemblées sous le vocable « langues de France ». Les élèves sont amenés à découvrir d'autres langues régionales, leurs ressemblances et leurs histoires, leurs cultures et leurs particularités linguistiques.

Objets d'étude possibles

- Voyageons avec les langues de France
- L'occitan : ses traces dans les langues créoles
- Martinique-Corse : d'une île à l'autre

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 4e, les documents étudiés en réception deviennent un peu plus longs et éventuellement plus complexes. Ils peuvent par exemple comporter une chronologie non linéaire, ou des éléments implicites en lien avec des présupposés

culturels ou relevant de l'expérience commune, faciles à décrypter au vu de l'objet d'étude abordé en classe. Pour guider les élèves dans leur compréhension de ces supports, les stratégies de bas niveau restent pertinentes, mais la palette dont les élèves disposent doit être élargie, en les amenant par exemple à identifier, en fonction des types de documents proposés, les éléments fréquemment porteurs de sens : sous-titres, slogans, phrases d'accroche, refrain dans une chanson, verbes exprimant l'opinion, temps des verbes, etc. À l'image des documents, les projets d'écoute et de lecture se diversifient. Il peut ainsi être demandé aux élèves de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, BD, saynète ;
- faire une galerie de personnages ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- réaliser une chronologie ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2 +

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structures de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatio-temporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de 4e, la répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation continuent d'être autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences. Pour autant, les élèves sont encouragés à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, appuyée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles linguistiques acquis. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour consolider et fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'écrit, les élèves sont amenés à produire des textes plus ou moins simples, mais variés. Les outils numériques sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue, consolider les acquis et mettre en valeur les productions. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent

pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** • Répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** • Copier, recopier, écrire sous la dictée, soulignerles termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouterdes éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçantà substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble • des outils comme des modèles, un brouillon, les traces • écrites des cahiers et / ou desrègles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer • progressivement l'avancéevers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence.** • Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités : *Foutbol-la sé an spò oti ni dé létjip ka jwé boul yonn kont lot asou an téren. Adan chak létjip ni wonz moun : dis jwè épi an gardien.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques Aprécisions sur sa famille,sa nationalité, d'où on vient, où on habite : *Man sé an manmay Matinik. Man ni douz lanné, man ni dé frè, dé sè. Man ka rété atè Dikos.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés : *Sosiété tou yol wè jou an 1964. Sé an 1984, an lanmen Joj BRIVAL (ki mò le 2 janvié 2024) primié tou yol Matinik fet. Yol Matinitjé a sé an bato tradisionel ki fet an bwa épi an ma, an vwel, i ka vansé épi van.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, desobjets, des lieux, des activités *Kolej-la ni an gran létjip foutbol. Non'y sé Karanbol. Yo fò menm ! Yo ja genyen anlo chanpiona, koup, méday.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée : *Ghislaine Barnay sé an mapipi kous-kouri matinitjé.* *I rivé twa fwa prèmié adan chanpiona so an wotè.* *I partisipé dé fwa Jézenlopik, an 1968 Mexico ek an 1972 Munich.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours : *Yol-la sé an potomitan adan kilti Matinitjé. Listwè tou yol-la rich : i sé fièté sé Matinitjé-a. Dépi 2020 yol Matinik adan matjoukann UNESCO. Yol-la sé an tradision potomitan Matinik, sé pa selman an spò ba péyi-a.* – . **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurscourants, y compris sous forme lexicalisée : *Atè Fodfrans, ou pé wè Latouw Limina an pié kartjé*

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents : *Atè Fodfrans, ou pé wè Latouw Limina an pié kartjé Texaco a, bò kannal Levassor.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *Lafet patronal SentMari ka koumansé le 15 Out a uitè 8.00 ek ka diré pliziè jou.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives : *Mwen bien enmen Trinidad ! Adan kapital-la ni dé bel kay, yo ka kriyé yo Les 7 merveilles. Yo bel menm !* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :** *Dabou-dabò, man wè jou Gwo-Mòn. Sé la man élivé épi granmanman-mwen. Yonndé lanné apré, nou désann viv Lanmanten, sé la man fè kolej épi Lisé.* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *Mwen té ké lé viv Sentlisi.* *Mwen té ké anvi ni an kay konekté.* *Mwen té ké enmen alé lékol an trotinet.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse : *Pétet ké ni lantrènman basket / Yo sé di yo ki désalé !*	*Texaco a, bò kannal Levassor. Tibren pli lwen ou pé ponmnen asou Lasavann toupré Fort-Saint-Louis.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation : *Lafet patronal SentMari ka koumansé le 15 Out a uitè 8.00 ek ka diré pliziè jou. Fok pa mantjé kous chouval-la ka fet dimanch a 3zè laprémidi asou plaj-la.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos : *Mwen bien enmen Trinidad ! Adan kapital-la ni dé bel kay, yo ka kriyé yo Les 7 merveilles. Yo bel menm ! Mé sa man simié adan péyi-tala,sé alé adan zo-a !* – Organiser de manière linéaire un propos ou un réciten **articulant** et en **hiérarchisant** les informations àl'aide des **connecteurs logiques les plus courants :** – *Dabou-dabò, man wè jou Gwo-Mòn. Sé la man élivé épi granmanman-mwen. Yonndé lanné apré, nou désann viv Lanmanten, sé la man fè kolej épi Lisé. Aprézavwè man trapé diplom-mwen, man chapé pou alé fè létid-mwen lot-bò. Anfinaldikont man déviré bò kay-mwen.* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite** *Sé manmay-la lé mété doubout an déba asou sa sé kay-la ké sanm dèmen. Yo anvi fè moun konprann fok sé kay-la sispann sèvi twop énerji.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée : *Si nou pa ka katjilé asou manniè nou ka viv, nou pé ké sa vansé.* *Si nou pa té ni rimed razié, nou pa té ké pé swen kò-nou.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs : *Dapré mwen Lajoupa sé komin Matinik ki ni plis flè, men pétet man garé !*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 4e, les élèves prennent la parole de façon plus spontanée et fluide. Ils développent leur capacité à répondre de façon appropriée à leurs interlocuteurs, expriment leur opinion et réagissent à un propos. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à la prise de parole. À l'écrit, la rédaction de courts textes, les correspondances scolaires, la publication de petits articles sur des blogs ou journaux de classe contribuent à améliorer la maitrise de la langue. Le travail collaboratif, en groupes ou en binômes, offre une occasion privilégiée pour la médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Es ou ja alé Sent-Lisi ? Dépi ki tan ou ka fè yol ? Poutji ou pa ka …* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir *Pran otobis-tala si ou lé rivé Loren.* – Demander et exprimer l'autorisation et **l'interdiction** en contexte connu : *Es nou pé désann Sent-Lisi san paspò ?* – Faire part très simplement de son accord ou de son désaccord : *Awa ! Mwen pé pa ! / Pa mwen ! / sa pé pa fet ! / Poutji pa ! / Pa ni pwoblem !* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites : *Anmwé ! Kisa ou fini di a ? Kisa ou lé di ? Es ou sèten / Es ou pé palé mwen vit ? Es ou pé tradui ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour**saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples :** *Bel bonjou / a dèmen / bonswè / padon / Tjenbé red ! / gwo bel bo / mèsi anchay* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information :** *Es ou pé viré-di mwen kisa sa lé di / Mwen ka esplitjé'w poutji sa pa vré.* – Utiliser des verbes de **perception :** *Santi / wè / tann* – **Transmettre les informations factuelles principales**d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Konsè Kasav la ka koumansé a uitè Stad Pierre Aliker. Pri plas-la sé 20 éwo.* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** et quelques questions précises : *Poutji fok fè kay an lot manniè ? Konbien méday ou ja trapé ?* – Donner (ou réagir à) **des consignes, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés *Kouté mizik-la an dènié fwa ! viré-mété mòso-a ! Rété la an ti moman ! Moli an may !* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Sé manmay-la ni dwa alé chèché an bagay pou bwè, mé yo pou rété épi an kanmarad* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée : *Mwen dakò épi sa / Awa, mwen pa lé sa pies / Bel pasaj ! / Ay kwè sa !* – **Donner et demander des précisions sur uneinformation** en contexte connu en lien avec lesthèmes étudiés : *Es ou pé viré-di mwen sa sa lé di / Mwen kay di'w poutji sa pa vré* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit : *chè* (placé après le nom) */ mèsi douvan-douvan pou répons-ou, Lonnè ek respé anlè'w* – Utiliser une gamme étendue de termes permettantde **situer et hiérarchiser une information :** *Anmitan tablo-a, mwen ka wè an leskalié. Sé ruin-la asou koté ka sanm ta Sen-Piè a. Sé pétet ruin téyat-la.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation : *Mwen pa té lé pati abò aviyon / Mwen rayi aviyon / mwen ka atann sa*

Pran / Mi nimékwo-mwen : 0696… – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées : *Véyé kò'w / gadé / prété mwen di'w / Kité mwen di'w an ti bagay* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers : *Mwen two cho / fwet / Frédi ka bat mwen / Man bizwen an pal / Man pa ka konprann ayen*	– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** demanière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence : *Kali kay vini adan kolej-nou a. Sé an gran mizisien ka jwé bannjo épi i ka chanté tou.* *I ké vini mardi 8 avril a dizé. Nou ké atann li adan lakou-a.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens.À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent encore d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL. En parallèle des nouvelles notions, il faudra donc veiller à remobiliser les points acquis les années précédentes tout en les étoffant dans un objectif d'apprentissage spiralaire, il est recommandé de consulter les programmes d'un niveau inférieur.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Le sport et la santé**

A1+ *boul-la, kayak, ranm, voyé, létjip-la, pozé, benyen, lasanté, manjé bien, rimed razié, bwè dité, maché, kouri, kò, lespri, yol,gonmié, kous-yol, bwa drésé, vwel, kalmisiré, luil, sipòté / sipòtè, mapipi, désalé*

A2+ *genyen, ped, jwé boul, swé, koulwa, kaj foutbol, woulo !nou pran yo ! fè sik, fè tansion, fè békann, brennen kò'w, pwotéjé kò'w, joupa, payé, foul moun, boul moun, tjò moun, bwa fouyé, chivi lékout, koulé, tiré an bò, mennen moun*

– **Handisport en Martinique**

A1+ *ababa, enfim, andikapé, rijété, mété apa, malmennen, entégrasion, asepté / aksepté, bokanté, ansanm-ansanm*

A2+ : *kolé tet kolé zépol, tout moun sé moun, yonn a lot, méprizé / méprizasion, tiré mépri*

Expressions à connotation péjorative qui permettront aux professeurs de déconstruire les représentations de l'élève et de le conduire à la tolérance et à l'acceptation de l'autre : apoda, toktok, kòkòdò, kokofiolo, tjoupèpè, kafou kafou, sanndopi

– **L'exil et le voyage**

A1+ *oblijé, fòsé, lavi, ladjè, lot-bò, bòkay, bato, batiman, pati, chapé, chayé, tris, pléré, séparé, kité fanmi, kité bòkay-ou, lespwa, lilet, bannzil, Lézantiy, Lakarayib, vwazen, toupré, sanm, vwayajé, pran bato, pran avion / aviyon, kwaziè, kontan, ri, pran pié'w, viv li / viv lavi, ladjè, lizin, la Frans, Léwop, aviyon / avion, bato, étranjé, tolérans, toupatou, lwen*

A2+ : ladisidans,pati pou travay, wè mizè, débat, egzil / egzilé, pran lanmè, travèsé, danjé / danjéré, Bimidom, Panama, alé-viré, déviré, gwo-pwel, lespwa malpapay, *jwenn moun, bokanté, vizité, dékouvè, pran foto, manjé lokal, fè lafet, pran plézi, détann kò'w, jounal vakans, janbé dlo, lot-bò, andéwò, lespri ouvè, moun tout koté / oliwon latè, lwen-lwen*

– **Saint-Pierre**

A1+ *lavil, komin, kartié, kapital, bigin, kilti, linò, volkan, Lamontàn Pèlé, téyat, Légliz, katédral, pò-a, lanmè, lapech, lagrikilti*

A2+ *déblozay, wet, Ti-Pari, Cyparis, win*

– **Focale foyalaise**

A1 + : *Fodfwans, Foyal, boutik, magazen, lotobis, lavil, lanvil, lasavann, lanméri, restoran, malékòn, bibliyotek, katédral, Légliz*

A2+ *kay wotéba / piloti, simitiè / senmitiè, Lalvé, Lakwa Mision, lari Chelchè, gran maché, maché pwason*

– **Les traditions rurales**

A1+ *jé, bèlè, danmié, pit, koudmen, jaden, péché kribich, machann pistach / sorbé / sinobol, tranpaj, solidarité, solidè, chanté nwel*

A2+ *chouval-bwa, fet patronal, défilé, lonmaj, joupa, pannié basen, lasotè, koud sèn*

– **Création, innovation**

A1+ *valorizé, envanté, inové, réfléchi, viré-fè, kréyé, pwodui lokal, plant, lédjim, lésans, luil, swen, natirel,*

A2+ *pestisid, pwazon, pran konsians, katjilé, tijé, twouvé lidé, sèvi épi, riches, transfòmasion, mété douvan, ékoloji, dévlopman dirab*

- **L'habitat**

A1+ *kay, kaz, véranda, lakou, chanm, salon, latjuizin, limiè soley, fréchè, piébwa, pisin, jakouzi, wobo, vila,*

A2+ : *fétay, kay wotéba, kay konekté, chòfo / pano soler, « home cinéma », sitern élektrik, kay partajé, kay véjétalizé*

- **Écomobilité**

A1+ *loto, moto, békann, trotinet, lotobis, taksi, TCSP, bato, transpò, maché a pié, respé lanati,*

A2+ *ko-vwatiraj, ékoloji, taksi plas / péyi / kous / mawon, loto ibrid, pwotéjé lanvironnay, pétrolet*

- **Paroles d'artistes**

A1+ *chanté, poézi, lapenti, mizik, jwé mizik, lenstriman, téyat, stati, moniman, batiman, patrimwàn, espozision, spektak mizik / spektak vivan, mapipi, mésaj, transmision, listwa, artis, festival, kilti*

A2+ *matjoukann, mes, met a manniok, architekti*

- **Musiques et lieux de leur expression**

A1+ *mizisien, bidjin, zouk, tradision, payot, kadriy, mazouka, lenstriman mizik, zouk lov, sal dans, bwat, midi-minui, déjiné dansan, mésaj*

A2+ *zouk béton / boutey, pengwen, waka, bumps / bomps, kadans, kadans rampa / kalipso, toufen yenyen, sirpriz parti, tan*

- **Créer un spot**

A1+ *vidéo kout / long, filmé, dokimantè, slogan, pasé mésaj, fè mésaj pasé, fè moun konprann*

A2+ *Prangad, pran pokosion, terbolizatè, pwotéjé ko'w, bay lavwa*

- **Les langues de France**

A1+ *Lang, palé, konprann, konnet, dékouvè, listwa, breton / oksitan / katalan / bask / kors / tayisien etc.*

A2+ *Bokanté, transmet, katjilé, lafanmiy, patrimwàn, mété douvan, goumen, rézisté, ra*

- **L'occitan et les langues créoles**

A1+ / A2+ *nwè, wè, boulé, ayen, bay, bagas, balan, barik, bourik, kalot, kannay, charabia, choubichou, kosto, dérapé, ébé, lang, oksitan, tras,*

- **Martinique-Corse**

A1+ / A2+ *lilet, mes é labitid, lang, lanmè, péyi, péyizaj, kilti, bodlanmè, gran bwa, vwayajé*, bokanté, *kont épi léjann, mizik, réjion, tradision, patrimwàn*

Grammaire A1+ / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+

Le verbe et ses conjugaisons

- Le présent de l'indicatif
- L'impératif à la forme affirmative et à la forme négative
- (A2+) Le futur
- (A2+) Le passé
- Le groupe nominal (GN) : féminin / masculin (kwafè / kwafez, kouzen / kouzin, vwazen / vwazin)
- Les déterminants
- L'adjectif (invariabilité)
- (A2+) Identifier l'article défini singulier / pluriel
- (A2+) La notion de nombre
- Les pronoms
- Utiliser les pronoms personnels compléments

Les marqueurs spatio-temporels

- Les marqueurs temporels : utiliser différentes natures de marqueurs de temps
  - adverbes : adverbes chronologiques et de fréquence ; en A2+ : réactiver les adverbes du passé (*antan-lontan, avan, antan djab té ti gason*)
  - groupes prépositionnels : *an juiyé*, *a uitè*
  - (A2+) subordonnées de temps : *apré lapli*
- Les marqueurs de lieu : utiliser des adverbes (*toudwet, adwet, agoch*) ou des groupes prépositionnels (*ora lanméri*, *anfas épi*).

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
troisième	A2	B1

La LVR créole martiniquais est un enseignement facultatif. Les élèves évoluent dans un contexte créolophone. Il existe un environnement propice à la langue et les élèves peuvent atteindre le niveau A2+ en fin d'année de 3e, voire le niveau B1, en particulier dans certaines compétences langagières, telles que la compréhension et l'expression orale.

Ils peuvent comprendre des textes courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant, lire des journaux et des magazines, des livres, et comprendre les points principaux.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

À l'école, les élèves apprennent à mieux se connaitre et à mieux connaitre l'autre, ce qui permet de renforcer la cohésion et la solidarité entre collégiens.

Objets d'étude possibles

- Regards croisés sur la vie au collège
- Tous Caribéens ?
- La Caraïbe : un kaléidoscope

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Les élèves peuvent approfondir leurs connaissances du monde professionnel et s'interrogent sur l'évolution des métiers en Martinique. Une exposition sur l'évolution des métiers dans le temps à destination des autres élèves peut être envisagée. Les élèves affinent leurs projets professionnels dans le cadre du « Parcours avenir ».

Objets d'étude possibles

- Les métiers d'hier à la Martinique
- Les métiers d'aujourd'hui
- Et demain ? Imagine ton métier

Axe 3. Voyages et migrations

Le voyage, bien qu'il puisse être dicté par des contraintes économiques, politiques, socio-historiques, demeure néanmoins une occasion de rencontrer autrui, de s'ouvrir à lui et de construire une histoire commune. Voyager à travers son pays, c'est découvrir ou redécouvrir tous les possibles offerts par son espace. Quitter son pays, c'est aller à la découverte de l'Autre dans son espace, s'intégrer et faire émerger un héritage commun.

Objets d'étude possibles

- Voyage en Martinique
- Mieux connaitre l'Autre pour mieux l'accueillir
- La Guyane, un Eldorado ?

Axe 4. Langages et médias

Aujourd'hui, les médias sont sans aucun doute le moyen d'expression culturelle et de communication le plus important : chaque citoyen peut s'y informer ou, parfois même, s'y exprimer. Dans cet objet d'étude, les élèves peuvent observer la diversité des canaux médiatiques utilisant la langue créole (presse écrite, radio, télévision, Internet) ainsi que la diversité des opinions diffusées par les médias. Ils développent un rapport au numérique responsable.

Objets d'étude possibles

- Quand le papier renait en ligne (du journal papier au journal connecté)
- Le numérique à l'ère de l'intergénérationnel
- L'éducation aux médias : média, m'informes-tu ?

Axe 5. Formes de l'engagement

Les collégiens sont sensibilisés à l'engagement sous toutes ses formes au collège et hors de leur établissement. Dans cet axe, ils peuvent travailler différentes dimensions de l'engagement avec trois composantes principales : l'implication, la responsabilité, le rapport à l'avenir. Ils sont amenés à réfléchir sur le rôle de la langue et de la culture créoles dans leur quotidien et dans leur vie de citoyen. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- L'engagement dans la littérature
- Quand tous les arts s'engagent
- Citoyen, je m'engage !

Axe 6. Les créoles de l'aire française

Les créoles à base lexicale française ont beaucoup de points communs avec le français. La phonétique, tout d'abord. À la Martinique, un *nonm* est un homme, un *gason*, un jeune homme. En Guadeloupe, *espwa* signifie espoir, *enmé* veut dire aimer. En Guyane, un serpent est *an sèpan*, un tambour, un *tanbou*. Du côté de la Réunion, un ancêtre est un *zanset* et un esprit c'est un *lespri*. S'agissant du lexique, celui utilisé dans ces anciennes colonies est à 90 % issu du français. Cependant, si de nombreux mots se disent de la même manière ou désignent la même entité, il existe des variantes dues aux différentes colonisations, aux différents flux de population et aux apports que cela a engendrés. Ces spécificités ont aussi influencé les domaines culinaires ainsi que d'autres aspects de la culture.

Dans cet axe, les élèves découvrent la langue et la culture des autres aires créolophones et se font une idée des similitudes et des distinctions propres à chacune.

Objets d'étude possibles

- Les territoires créoles : si lointains et si proches
- Comparons les cultures créoles
- Parler créole(s), ressemblances et nuances

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Pour favoriser la compréhension de l'oral et de l'écrit, les élèves s'appuient sur les contenus évoquant des univers familiers, des aspects culturels de la société créole. La compréhension de l'oral et de l'écrit repose sur la lecture et l'étude de textes authentiques, de supports audios et vidéos.

La compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :
- la réorganisation d'informations ;
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.
B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les **indices extralinguistiques** (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

Les élèves peuvent s'exprimer à l'oral et à l'écrit en utilisant les stratégies acquises. Toutefois, la confrontation à des textes écrits en créole ne doit pas mettre les élèves en difficulté au niveau du décodage, notamment des tournures syntaxiques.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.
Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.
Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.
B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention.

	• **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Pep kréyol la wè jou lè Amérendien, moun l'Ewop, l'Afrik, l'End, épi dot ankò jwenn.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Non-mwen sé Alfred. Man ni katoz lanné. Man sé an manmay Matinik. Mé papa-mwen épi manman-mwen wè jou atè Ayiti.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *Lanné pasé nou alé Trinidad. Sa té bel menm pas nou vizité anlo bagay diféran.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *Adan bannzil la Karayib, ni lé gran Zantiy nan linò épi lé ti Zantiy nan lisid.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents. *Apré déblozon Lamontann Pelé an 1902, anlo moun kité Matinik.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Mwen bien enmen Trinidad ! Adan kapital-la ni dé bel kay, yo ka kriyé yo Les 7 merveilles. Yo bel toubannman !* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Dapré mwen, sé artis Ayisien an ka penn an mannièespésial, men pétet man garé !* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. *An jou, lè man pasé douvan lékol-la, man wè anchay zòdi tout alantou batiman-an. Kifè man désidé chèché moun pou nétwayé. Mi anvwala nou kréyé an asosiasion.* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *Sa té ké fè mwen plézi manjé an bel tranpaj pou man santi kò mwen bien.* *Man té ké simen dachin plito ki diri.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *Si man té vayan, man té ké dansé bèlè adan an asosiasion Mòn-Wouj.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : *Pep kréyol la wè jou lè Mérendien, moun l'Ewop, l'Afrik, l'End, épi dot ankò jwenn. Kidonk la Karayib sé migannaj tout sé pep-tala.* – **Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Man sé an manmay Matinik. Man ni katoz lanné anlè tet-mwen, man pa ni ni frè ni sè. Man ka rété bò kay an madanm ki ka fè chapo bakwa.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer : *Lè mwen alé Trinidad pou la Nwel, man wè yo ka fè an zafè parang. Parang sé an model mizik ki sòti Bénézwel. Toupannan yo ka jwé mizik-tala, yo ka chanté épi dansé an lari-a.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets, en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *Adan bannzil la Karayib, ni lé gran Zantiy nan linò épi lé ti Zantiy nan lisid. Asou an koté ou ni loséyan Atlantik, épi asou lot bò ou ni lanmè Karayib.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Apré déblozon Lamontann Pelé an lanné 1902, anlo Matinitjé pati pou Laguiyàn. Jik Jòdi nou ka jwenn anlo désandan sé moun-tala atè la Guiyàn. An mwa mé 2024, yo gloriyé yo atè Kayèn.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse) : *Lè man ka kouté jounal sa ka rann mwen chimérik davwè yenki mové nouvel man ka tann. Man té ké préféré tann moun ka mété asosiasion doubout pou vréyé patrimwàn Matinik douvan.* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre : *Dapré mwen, adan an jounal papié, ou ni mwens enfòrmasion ki asou enternet. Mé asiré fok chwézi an sit sérié ka ba'w enfòrmasion poubon.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief : *Aprézan ou pé jwenn asou lérézo é enternet tout kalté enformasion pou tousa ou bizwen. Sé pou sa fok sa chwézi ek prangad padavwè ou pé touvé kò'w pri adan nenpot ki*

Asipozé nou vizité Fò-Saint-Louis, lanméri Fodfwans ek Labibiyotek Chelchè, man pa asiré nou ké ni tan monté Sen-Piè wè sé ruin-lan.	*zatrap. Si janmen ou pa sèten sit-la, simen ou fèmen'y. Pa mantjé di kanmarad-ou sa !* – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir : *Man té ké bien voudré pati an jou fè an staj Laréyinion pou dékouvè Mafat ek sé bel péyizaj-yo a. Man ja ka wè kò mwen !* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques : *Si nou pa ka katjilé asou manniè nou ka viv, nou pé ké sa vansé épi la Karayib..*

Interaction orale et écrite, médiation

L'interaction étant souvent marquée par l'alternance codique français-créole, il s'agit d'amener les élèves à en prendre conscience. Ainsi, ils peuvent s'entrainer à communiquer sur des sujets simples en éliminant les interférences.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Martinique est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue allemande), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue allemande) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.

Des actes langagiers	Des actes langagiers
– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Poutji zot simié pran enfowmasion asou enternet pasé adan jounal papié ? Ki diférans zot ka fè ant lé dé ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Pa fè sa ! Ou pé fenmen lapot-la, souplé ? Annou ! Pran patjé'w !* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes.** *Mwen dakò épi sa / Awa, mwen pa lé sa pies / Es man pé pati atjelman ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Chè* (placé après le nom) *Lonnè ek respé anlè'w, Sa pa ayen, Bien mèsi, Man pa lé déranjé'w, sé pa fot-mwen, a dèmen siplètadié* – **Relancer** par des questions simples non développées. *Es ou pé viré ba mwen non'w souplé ?* – **Utiliser** toute la gamme des verbes de perception. *wè, apersivrè, jété zié asou, véyé, ziété, lonviyé, gadé, kouté, tann, santi, risanti, menyen, gouté* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Lè man té piti man té kontan wè avion dékolé sé sa ki ba mwen lidé fè létid aéronotik.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Man jalou tann manniè moun Lézantiy ka palé kréyol.* *Mésié, mwen rayi lè sé jenn-lan ka gadé nenpot kisa anlè enternet !* – Transmettre **les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ni an swaré bélè asou Lasavann sanmdi pa koté sétè di swè. Pa ni ayen pou péyé. Ou pé mennen brè épi manjé si ou lé !*	– Poser des questions précises à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *Konbien fwa pa jou ou ka alé asou lé rézo ? Sé plis lajounen oben plis léswè ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Sa té ké bel si ou té ka fè sa atjelman. Poutji pa alé wè'y lamenm ? Ou pé endé mwen pran tout sé liv-la ? Pran jounal-la ba mwen souplé !* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue **de modaux**. *Es man pé alé Sent-Lisi san viza ? Pies pa, ou pa ni dwa vwayajé san paspò !* – Exprimer son accord ou son désaccord avec nuance. *Man konprann sa ou lé di a. Men sé pa sa yo mandé'w. Sé sa menm ! Man dakò épi'w !* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Si man bien konprann ou lé nou fè an sanblé ? Sé nou pou palé ba yo ? Sa mwen ka konprann la a, sé fini épi sa ? Ki tan nou ka vwayajé pou Laguiyàn ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Man sé voudré ou risivwè mwen. mèsi douvan-douvan pou répons-ou. Lonnè épi respé. An lot soley !* – **Relancer** et reformuler de manière souple *Ki non artis-la ki matjé Février 74 ankò ? Es ou pé viré di mwen koumanniè yo ka matjé non'y ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Pou Kolo BARST matjé Février 74, an primié, i fè wouchach ek i palé épi moun. Aprésa, i matjé teks-la. Jòdijou, gadé chanté-a i ba a.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancées en lien avec la thématique. – Transmettre **les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *« Nègre je suis, nègre je resterai » sé an bokantaj pawol Misié Aimé CESAIRE épi Man Françoise VERGES. I paret an lanné 2005.*

Outils linguistiques

À ce niveau d'apprentissage, les élèves peuvent se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles. En règle générale, ils ont un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. En ce sens, les élèves sont en mesure de comprendre la construction directe (sans préposition) du complément circonstanciel concernant les noms désignant les lieux, comme dans les exemples suivants *« mwen lékol / i lopital »*. Ils peuvent également identifier la formation des mots composés par juxtaposition des mots.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La vie collégienne**

A2 *lékol, kolej, linifom, klas, lison, isi / isiya, labitid, bòkay, lakou, pwofésè, kour, koumansé, fini, jounen, simenn, rakonté, anplwadtan, laviskolè, prensipal, lakantin, aprann, konprann, batiman, sal, biro, rékréasion, etc.*

B1 *isit, mes, bout, lajounen, imel, kourilet, rad, lenj lékol, pwofésè prensipal, délégé, réfom, gwoup, nivo, etc.*

- **La Caraïbe**

A2 *La Karayib, diférans, menm, sanm, yonn, moun, drapo, riset, manjé, tradision, chanté, bokanté, Matinitjé, Gwadloupéyen, Sentlisien, Dominikè, Dominiken, Pep, Mérendien / Mérendjen / Afritjen / Chinwa / Zendien / Zendjen / Sirien / Ewopéyen, Lakarayib / kontré, kontinan, péyi, kilti, pliziè, ansel, né, diféran etc.*

B1 *menm bagay, menm parey, bokantaj, liannaj, mofwazaj, ansanm, mes é labitid, kilti, moun isi, moun andéwò, moun-vini, migannaj, toupatou, fet, wè jou, popilasion, zanfan péyi a, kolé-tet kolé-zépol, etc.*

- **L'univers du travail**

A2 *Yè, antan lontan, travay, machann bonbon / fwi / lédjim / pwason / balé / bakwa, agrikiltè, péchè, marché, jòdi, aprézan, alè, métjé, lasanté, batiman, lanati, sosial, endé moun, fè létid, fòmasion, diplom, legzamen, dèmen, sa man yé / man sa fè / man bizwen / bouzwen / man chwazi, pasians, travay red, sosiab, konté, bien palé, négosié, vann, lékonomi*

B1 *Lékonomi, maren-péchè, latanié, nas, vandez, rèvandez, djobè, tayè, kordonié, charpantié, amarez, lavandez, matwòn, laliwonnaj, dévlopman dirab, métié lanmè-a, jòdijou, lajounen jòdi, atjelman, oriantasion, lékoloji, ladivini, konpétans, kalité, serviab, vidjò, sérié, valè, blogè, enfliyansè, kréatè*

- **Voyages et migrations**

A2 : *lilet ,koté, lanati, latè,kilti, patrimwàn, dansé bèlè / bidjin / mazurka, zannimo, listwa, kay, lamontàn, lanmè, lariviè, dékouvè, konnet, tourizm, fè an won, moun andéwò, kontan wè'w, dékouvè, vizité, aprann, konprann, respé, solidè / solidarité, ansanm-ansanm*

B1 *matjoukann, belté, téritwa, ladja, piblisité, fè réklam, mété douvan, bay lavwa asou,etc.*

Risivrè, bokanté, lianné, sé yonn a lot, kantékant, sé an lanmen ka lavé lot, kolé-tet kolé-zépol, entégrasion

- **La Guyane**

A2 *Listwa, lamontàn / lamontann Pelée, Lanmérik, Laguiyàn, pati, sirviv, solidarité, endé, partaj, non, tinon, tit*

B1 *déblozay lamontàn / lamontann Pelée, pati san patjé, soutjenn, lespwa, pati viv, yonn a lot, liannaj, risivrè, jénéaloji, tras listwa*

- **Langages et médias**

A2 *jounal, enternet, adapté, transfòmé, évolié, adapté, jénérasion, lajénes, nouvo, lajénes, gran-moun, lien konprann, kontinié, transmet, vansé, ansanm-ansanm, yonn, enfòmasion, rézo sosio, libèté, sous, danjé, kontrolé, vérifié, difizé*

B1 *nimérik, modèn, jounal péyi, jounal télé / papié / an lin, lékoloji, dévlopman dirab, sèvi épi, nimérik,an lin, gran kouté piti, piti kouté gran, alé épi, soutjenn, responsab, prangad, véyé, bien gadé, wouchach, pwotéjé kò'w, fè'y pasé / tounen*

- **L'engagement**

A2 *matjè, woman, poézi, lamoral, angajé réfléchi anlè, mété douvan, dénonsé, défann, lidé, artis, tablo, lapenti, foto, chanté, mésaj, montré, dénonsé, lidé, aprann, tousel, an sel moun, asosiasion, lianné, ansanm-ansanm, aji, sové, respekté, moun, laplanet, péyi, dèmen, lajénes, lanati*

B1 *nouvel, larel lidé, lapolitik, milité, goumen kont, katjilé, bay lavwa asou, fè moun konprann / réyaji / lévé doubout, achitekti, skilti,ev, mouvman, milité, fè sonjé, belté, led, émosion, sansasion, fè moun konprann, laliwonnaj, fè moun konprann, mobilizé, prézervé, goumen, an lanmen ka lavé lot, kolé-tet kolé-zépol, ladivini*

- **Les créoles de l'aire française**

A2 *Gwadloup, Laréyinion, Laguiyàn, Matinik,péyi, téritwa, lang kréyol, konprann, diférans, sanm, échanj, partaj, tradision, kilti, manjé, pep, lakarayib, Oséyan Atlantik, Lézantiy, kontinan méritjen, Oséyan zendjen, partaj, lang kréyol, diférans, menm bagay, listwa, sanm, léjann, maloya, kasékò, bèlè, orijin, sòti, rivé, latè, kréyol, diférans, fransé, mo, sans, sanm, lang, manniè palé*

B1 *La Karayib, Oséyan atlantik, kontinan méritjen, Oséyan zendjen, bokantaj, ansanm-ansanm, lang kréyol, bokantaj, liannaj, kourilet, kouté, konprann,dékouvè, tradision, mayolè, manjé, fet, kannaval, touloulou, gwoup a po, gwoup a mas, matoutou, matété, bouyon d'awara, menm parey, diféran pep / kilti, enfliyans, bokantaj, migannaj, réyali, lagramè, veb, pwoveb, dolo, ti-pawol, Mwen / An / Mo / Mi, An / On / roun, migannaj, enterjeksion, onomatopé.*

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue correspondent aux niveaux A2 et B1.

- Le COD
- Le groupe circonstanciel : la fonction complément circonstanciel
- Les déterminants démonstratifs
- Les déterminants possessifs
- Les mots composés
- Le conditionnel

Programme de créole martiniquais pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre générations
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. La Montagne Pelée, la « Grande Dame » de la Martinique
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières – LVC
Outils linguistiques – LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. La musique, la peinture et les fresques urbaines, emblèmes de l'identité caribéenne
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières – LVC
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. La Caraïbe : des liens historiques, culturels et économiques
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
6e	A1	A1+
5e	A1+	A2
4e	A1+	A2+
3e	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https :// eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https ://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques,

sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Dans des sociétés créoles où l'image de soi a de plus en plus d'importance, se sentir accepté passe souvent par une présence active sur les réseaux sociaux, les codes vestimentaires, les gouts affichés, l'adoption d'un style.

Le groupe social, autrui donc, joue souvent un rôle décisif dans la perception que le jeune a de lui-même.

Dans cet axe, les élèves seront amenés à prendre conscience de leur singularité et à la valoriser tout en s'ouvrant à la vie collective.

Objets d'étude possibles

- L'impact des réseaux sociaux ou l'art de se mettre en scène (conseillé en LVC)
- L'éclat des bijoux d'antan : une tendance renaissante en Martinique
- La tête haute : le cheveu comme symbole de l'identité multiculturelle

Axe 2. Vivre entre générations

Les bouleversements démographiques ou sociétaux conduisent à des transformations dans les relations intergénérationnelles. Cet axe a pour objectif d'aider les élèves à s'interroger sur la manière de recréer ce lien qui est l'un des fondements de la culture martiniquaise.

Objets d'étude possibles

- Le lien intergénérationnel : un nouveau vivre ensemble (conseillé en LVC)
- Vivre en Martinique : vivre ensemble ou vivre en communautés ?
- L'insularité de la Martinique : un frein au vivre ensemble intergénérationnel ?

Axe 3. Le passé dans le présent

En Martinique, à l'instar du reste du monde, il existe une ambivalence entre le passé et le présent. Alors que certains s'opposent complètement au passé, tournant le dos à tout ce qui n'est pas moderne, d'autres, au contraire, cultivent ce rapport aux traditions.

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- Préservation et transmission du patrimoine (conseillé en LVC)
- Poids de l'Histoire : entre luttes et aspirations
- Un passé difficile : une société marquée par l'esclavage puis le colonialisme

Axe 4. Défis et transitions

La transition énergétique peine à se développer en dépit des ressources naturelles (rivières, mers, vent, etc.). La transition écologique quant à elle ne se développe pas à cause de nos modes de consommation, de notre dépendance alimentaire et de la rareté des terres arables.

Objets d'étude possibles

- En route vers une société martiniquaise durable
- La bioagriculture : un défi ?
- L'économie circulaire : une solution ?

Axe 5. Créer et recréer

Être créatif, c'est avoir des idées, réfléchir. Être innovant, c'est mettre ces idées en œuvre, agir. En Martinique, on assiste à une tendance à un retour aux valeurs culturelles et patrimoniales intrinsèques sans pour autant tomber dans une nostalgie passéiste. Cela suppose un esprit créatif, inventif et innovant des acteurs qui s'appliquent à créer ou à utiliser l'existant. Esprit qui se retrouve dans différents pans de notre quotidien, tels la gastronomie, le recyclage ou le *bokantaj* (troc, partage).

Objets d'étude possibles

- Créer et innover en cuisine (conseillé en LVC)
- L'« upcycling » en Martinique
- Créer pour survivre

Axe 6. La Montagne Pelée, la « Grande Dame » de la Martinique

La Montagne Pelée, point culminant de la Martinique, impose sa silhouette dans tout le pays, visible d'où que l'on se trouve. Aux yeux des Martiniquais, elle n'est pas qu'une simple montagne mais « le joyau » de la Martinique. Tour à tour lieu d'habitation, de ressourcement et de mémoire, elle fait la fierté des Martiniquais en dépit de son éruption qui en 1902 a causé des milliers de morts et contraint des milliers d'autres à l'immigration.

Objets d'étude possibles

- La Montagne Pelée, lieu d'habitation et détenteur de mémoire : un espace apprivoisé ?
- La Montagne Pelée au cœur d'espaces culturels
- Un rayonnement international

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les activités langagières de réception permettent de donner accès à des documents plus ambitieux dans leurs contenus et leur portée que les supports qui ont pu être utilisés au collège. Cela doit constituer pour les élèves un attrait intellectuel propre à les motiver. Cela suppose également de privilégier des stratégies d'accès au sens plus fines, en mettant fortement l'accent sur l'anticipation des contenus, sur l'identification des intentions de communication, sur les codes propres aux différents genres textuels, par exemple, même si l'entrainement portant sur les stratégies de haut niveau peut être encore renforcé. Les activités de compréhension et d'expression sont liées. Les activités de type compte rendu peuvent être mobilisées, mais la palette des propositions peut s'enrichir de nombreuses tâches de reformulation des informations collectées, comme par exemple :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions.
B1+
S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A2 +	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatio-temporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes**. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – **Repérer** des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.).

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves sont normalement familiarisés à la pratique orale de la langue. Ils sont capables, dans leurs conversations, de construire des phrases intelligibles. À ce stade, les phrases ne sont pas toujours syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin que les élèves puissent s'exprimer sur des sujets liés à leur environnement. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour permettre à l'élève de gagner en précision.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant l'ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** en mobilisant une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités : *Jean-Yves Rupert té ka fè téyat épi an troup non'y sé Bankoulélé pa koté Fodfrans.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée : *Manman-mwen épi papa-mwen sé jan linò pa koté komin Sentmari. Mwen menm, man wè jou Chelchè.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours : *Pa ni lontan, gran tantant-nou rakonté nou manniè yo té ka fè savon antan Wobè davwè bato té ka rivé ankò.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée : *Pabò Préchè, nan laliwonaj pon-an, ni an madanm ki ni an lantoupriz ka fè recycling.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation : *An févriyé 74, jiskont apré lagrev pété, sitiyasion Matinik vini mélé.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs : *Dapré mwen, travay sewten awtis asou sé rézo-sosio a, pé endé sé manmay-la wè kò-yo an lot manniè.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants :** *Ni anlo asosiasion ka travay alantou patrimwàn men sé Tanbou bò kannal primié ki wouvè chimen-an, sé lézot-la vini apré kifè si aprézan moun ka rivé trapé lakonésans.* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite :** *Si lapli pa ka tonbé, nou ké monté lamontann Pelé.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée :	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements : *Gran moun sé dé potomitan, yo ka ban nou la tradision e yo ni anlo bagay pou aprann nou anlè Matnik antan lontan.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels : *Non-mwen sé Sarah, man vini isi-a pou palé di sa mwen ka étidié atè linivèsité. Man kontan davwè ni tousa moun pou kouté mwen jòdi-a.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative : *Lafet-la té bel. Kon tout zanmi'y, i té bien abiyé. Tout moun té kontan. Asou pla-la, yo té ka pasé an bon ti moman. Yo té ka dansé épi ri jistan lannuit fet.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants : *Adan pliziè péyi la Karayib, Dépi linò rivé lisid moun ka goumen pou pwotéjé lanati kontel Donmnik pou dlo lariviè, Matnik ek Gwadloup ki ka lité kont Sargas…* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Dépi 1903, apré déblozion 1902, i ni an lobsevatwa ki ka véyé la Montann. Défwa i ka manifesté koy. Mé aprézan, oliwon 40 000 moun ka monté la Montann Pelé chak lanné. Jòdi-jou nou pé di la Montann sé senbol Matnik é sa pou lanné épi lanné.* – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière adaptée et en explicitant par des exemples : *Lè mwen ka gadé sé chantè-a, latélé, épi chivé long yo, mwen ka touvé sa bel. Men, pwoblem-lan, sé ki yo pa natirel. Man simié chivé natirel kon Nappy, Afro, etc.*

Asipozé nou vizité Fò-Saint-Louis, lanméri Fodfwans ek Labibiyotek Chelchè, man pa asiré nou ké ni tan monté Sen-Piè wè sé ruin-lan. – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos : *Mwen bien enmen tinen-lanmori mé man simen trip-tinen !*	– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief : *Sé rézo social la ni pliziè avantaj. Men, yo danjéré tou. Kidonk, fok yo mété limit ba yo pas ni moun ki pé fè bétiz épi sa.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris en incluant d'autres personnes : *Parapòt a sé asosiasion-an ki ka pwotéjé patrimwàn Matnik, tout moun oliwon latè ki lé ké pé aprann mizik, dansé, kisasayésa… Sa ka fè tout Matinitjé viré anchouké an tradision-an. E menm sa ki lé, menmsi yo pa Matinijé. Kivédi i fet pou tout moun.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples : *Si nou lé pwotéjé lanati Matnik, fok nou mété kò-nou alantou an tab pou kabéché.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *Fout sa té ké bel si chak moun té pé fè an ti jaden kréyol bòkay-li ! Mésié ! / Pa di mwen sa pé pa fet !* – Etablir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *Dépi lè man koumansé li liv et wè film asi listwa Matnik, man konprann fos ek tras pasé-nou anlè lavi jòdijou.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, l'interaction étant souvent marquée par l'alternance codique français-créole, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience de cette dernière. Ainsi, ils peuvent communiquer sur des sujets simples en éliminant les interférences. Les compétences d'interaction et de médiation, qui permettent d'articuler les différentes activités langagières, gagnent en importance dans une logique de cours qui fait une large part à la recherche collective des objets d'étude, à l'échange d'informations, à des jeux de rôle, au travail collaboratif et à la prise d'initiatives. Pour faciliter et fluidifier les échanges, les marqueurs d'interaction s'enrichissent.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif. Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et dans de courtes conversations, à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant.
Peut se débrouiller dans des situations courantes de la vie quotidienne (se renseigner ou fournir des informations) en utilisant un répertoire de mots et expressions simples. Peut exprimer simplement des opinions et des points de vue.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.
Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.
Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue allemande), sur des sujets d'ordre général ou personnel.
Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue allemande) et répondre à des questions portant sur des détails.
Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.
Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A2+	B1+
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou d'une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises : *Sé an moun anvil oben an moun lakanpay ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. : *Pran tan'w bien miziré gwosè dwet-mwen. Es ou sèten sé sa ou li a ?* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Nou andwa vizité mizé Volkan pou ayen jounen patrimwàn* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée : *Han han ! Man pa dakò pies toubònman !* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés : *Konbien tan an laar ka pran pou i désann dépi fétay montann-lan ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit : *Bien bonswè lakonpanni !* – **Relancer** par une large gamme de questions : *A bon ? Sé bien sa man tann lan ? Yo ké pran dlo-a ankò dèmen ? Sé pa sa ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information :** *Déja pou yonn, ou ka kriyé dèyè mwen. Annout di sa, tout moun sav sa ou ka di a pa menm vré.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation : *Dépi i lotbòsay, lè i tann vwa manman'y, dlo ka tijé an zié'y.*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Viré di mwen poutji i fè sa ? Es ou asiré sé sa ki pasé ?* – Donner des **conseils, des consignes, des** ordres de manière adaptée, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. *Annou éséyé ! Es nou pé koumansé ! Es ou pé di sa ou ka pansé, souplé ? Ou ké rivé fè'y ! Sa fasil, menm !* – **Demander l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens **une (in)capacité, la permission, l'interdiction,** ou des **contraintes**. *Pa fè sa pies toubonnman ! Ou pé pa fè sa pies !* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer **son point de vue** et répondre brièvement à ces explications. *Dapré mwen ou pa ka wè bagay-la an manniè obidjoul.* – Demander des précisions sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des clarifications sur leur raisonnement. *Es ou pé viré-di mwen an ki sans …,* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. *Mwen pa lé déranjé'w, mé…Mwen ka di'w mèsi pou répons-ou. Lonnè épi respé.* – **Relancer** et reformuler avec une large gamme de moyens. *Si mwen bien konprann…, dapré sa ou di a…* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser un ensemble d'informations en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. *Déja pou yonn… Apré sa… é pou fini… /* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *Ni plizié chanté Matnik ki tris, chajé épi soufrans ka mété dèwò soufrans pep Matinik ; an patjé moun mò, palakoz enjistis sosial.*

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence : *Pou koumansé, man li an boutey plastik bizwen siek épi siek pou i disparet toutafetman. Menmsi kawton ka fè sa pli vit, annou pa jété'y dan lanati kanmenm.*	– **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier *Man wé kouzin-mwen ki té ka lavé loto'y an dlo lariviè-a, man pa fè ni yonn, ni dé, man di'y sa i ka fè a pa bon pas sa ka détwi péyi-a. I gadé mwen, i twazé mwen épi i kontinié.*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

En seconde, il faut à la fois revenir sur les principales difficultés de la prononciation du créole et viser une prononciation, et un rythme de plus en plus authentiques. Certains points méritent une attention particulière par rapport aux objets d'étude de seconde.

Lexique en lien avec les axes culturels

A2+ / B1+ : le lexique qui correspond plutôt à un niveau B1+ est indiqué en bleu.

– **Représentation de soi et rapport à autrui**

- L'impact des réseaux sociaux ou l'art de se mettre en scène : *tiré pòtré, kalkati,* (B1+) *mété a djendjen, fè siléma, montré an-gran*
- L'éclat des bijoux d'antan : une tendance renaissante en Martinique : *tété négres, kolié grenn-dò, chenn fòsa,* (B1+) *sousoun-kléré*
- La tête haute : le cheveu comme symbole de l'identité multiculturelle : *maré-tet,* (B1+) *chivé léta, luil ka swen chivé, bonnet lannuit, chivé natirel, « bel chivé »*

– **Vivre entre générations**

- Le lien intergénérationnel : un nouveau vivre ensemble : *granmoun , vwézinaj, lakou, kolé tet, kolé zépol,* (B1+) *bokantaj, sanblé, jennjan, piti kon gran*
- Vivre en Martinique : vivre ensemble ou vivre en communauté : *ansanm-ansanm,* (B1+) *mozayik kréyol, janbé pak, kréyolité, riches, gangan, zanset, léritaj, moun van mennen-vini*
- L'insularité de la Martinique : un frein au vivre ensemble intergénérationnel : *janbé dlo, viré opéyi, sonjé* (B1+) *lotbòsay, la lonbrik téré, vwéyé nouvel, sonnen, nostalji.*

– **Le passé dans le présent**

- Préservation et transmission du patrimoine : *tradision, gwoup-a-pié, swaré bèlè, jenn manmay, esplitjé patrimwàn,* (B1+) *sanblaj, larel, lézinisié, lézansien, montray, wouchach, lézinisié, régat,*
- Poids de l'Histoire : entre luttes et aspirations *: lagrev, jandam, baraj, tribinal, manifesté* (B1+) *sendikalis, défansè, gwo-tjap, ti tjatja, pwofitasion, lanmoné-kod, , braslé-mont, liannaj,*
- Un passé difficile : *listwa, mémwa*, (B1+) *gloriyé, tras, bles lespri, mété bouch anba bra, palé angran, mété limiè asou*

– **Défis et transitions**

- En avant vers une société martiniquaise durable : *dlo / glo, van, respekté, chanjé, pwotéjé,* (B1+) *lénewji pwop, chalè zantray latè, lévé-doubout*
- Bioagriculture : un défi ? *jaden kréyol, kiltivatè, simen, rékolté, , aprann* (B1+) *gadmanjé, karé tè, lazàn boks, jaden an bak, anchoukaj, lanjé bòkay, tè klowdékoné*
- L'économie circulaire, une solution ? : *gaspiyé, jété pa finet, pa sali dlo-a,* (B1+) *reskonsab, fè an bagay fè piti, aprann viré sèvi, ladivini, sonjé sa ka vini apré*

– **Créer et recréer**

- Créer et innover au gout du jour : *migan, fè moun konnet,* (B1+) *mofwazé, pwodui lansien tan, envanté, diri-dou, éséyé, viré mété lanmod, makadanm, dékouvè, fwi / lédjim moun bliyé*

- Kadalys s'engage pour l'upcycling : *awtizan, mété nef, rann an bagay pli bon / bel,* (B1+) *ba an bagay valè, mofwaz, pran léchel, détounen, / anzafè'y*
- Créer pour survivre : *aprann fè, mantjé, imajiné,* (B1+) *sèvi dé lanmen'w, fè débwouya, bokanté, chèché doukwé, mété men an manniok, maré ren, trimen*

– **La Montagne Pelée**

- La Montagne Pelée, lieu d'habitation et de mémoire : un espace apprivoisé ? : *volkan, belté, vwézinaj*, (B1+) *déblozion, laar, rété véyatif, sann, kouvè / dékouvè*
- La Montagne Pelée au cœur d'espaces culturels : *poèm, chanté, miziré, sann, mizé, vidéo, fim*, (B1+) *obsevatwa, siantifik, montray, dròn*
- Un rayonnement international : *andéwò*, (B1+) *oliwon latè, sòti tout koté*

Grammaire A2+ / B1+

A2+

– Le COD
– Le groupe circonstanciel : la fonction complément circonstanciel
– Les déterminants démonstratifs
– Les déterminants possessifs
– Les mots composés
– Le conditionnel

Approfondissements B1+

– Compléments circonstanciels
– La marque du futur
– La proposition relative
– Verbes sériels

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières – LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour rendre les objets d'étude accessibles, on propose aux élèves des supports de natures très variées (textes, images, son, films, etc.), afin de leur laisser la possibilité d'aborder le sens du document par des entrées sémantiques complémentaires.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

– S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
– S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
– Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
– Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
– S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
– S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuie fortement sur la similitude avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux

élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :

  Non-mwen sé / Man ni tjenz lanné / Albè ka rété Voklen / Man wè jou Lanmanten.

  Mwen sé yich Entel / Mwen sé sel yich papa-mwen / men koté manman-mwen / man ni dé frè ek twa sè / Nou a kat adan fanmi-mwen / Granpapa-mwen koté manman / papa sé

  Mwen ka rété Maren / Man sé moun lisid / Mwen sé moun Matinik.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés :

  Manman-an gadé, ek i di fi-a sa pa té an kavalié pou vré, mé djab-la. I fè sin lakwa. Djab-la disparet lamenm.

  Landimen, jennfi-a ka wè ka rivé an lot kavalié pli bel ankò. Tala tout an lò.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents :

  Si ou lé alé o marché, pran lari Blénak an montan ; lè ou rivé an bout-li, désann asou lanmen dwet ou, twa kay apré magazen sirien-an, ou ké rivé douvan'y.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :

  Jòdi 5 jwen avion-an ké dékolé pa koté sétè é dimi. I ké rivé Pari dèmen 6 jwen alantou / oliwon uitè.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives :

  Man simen li woman ek kouté bigin / Man pa sa wè-y pies / man rayi ravet / Man jaja ti-nen lanmori / Man pé ké janmen enmen lapolitik.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :**
  - ajouter un élément : *ek*
  - illustrer : *kontel*
  - exprimer une opposition : *man enmen sa plito*
  - exprimer une concession : *ou ni rézon, si ou lé*
  - exprimer la cause : *pas*
  - exprimer la conséquence : *kidonk / sé poutji*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche :

  Mwen té ké lé pati avan'w

  Mwen té ké anvi manjé an mòso zannanna

  Mwen té ké enmen alé dansé
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse :

  pétet / yo sé di

Interaction orale et écrite, médiation

La nécessité, en LVC, d'adosser les situations d'interaction et de médiation à des axes culturels ambitieux, invite à fournir des modèles d'interaction standardisés et à viser une automatisation rapide de ces derniers.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
  Es ou ni an chenn fowsa tou ?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir.
  Wouzé pié-tonmat la, i sek !
- **Demander des nouvelles et réagir simplement :**
  Ba-mwen nouvel granpapa'w.
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu :
  Ou ka di man pé monté Lapelé san gid ?
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord :**
  Man dakò pou ou vann sé lédjim-mwen an.
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone :**
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :
  Es ou pé ripran pawol-ou ba mwen, souplé ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples :**
  Eskizé-mwen si man ka déranjé. Man ka chapé !
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées :
  Prangad ! Si latè viré-tranblé, fok ou kouri déwò.
- Utiliser des verbes de **perception :**
  Man ni lidé ou ké trapé an vié lagrip.
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information :**
  Ni yonn-dé jou, papa alé Lanmanten gran bonnè maten.
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers :
  Dépi névè d'swè rivé, i bizwen alé dòmi.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  Tan-an ka bay sanmdi 27 Févriyé a uitè d'swè. Sé pou kannaval. Fok vini dégizé.

Outils linguistiques – LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Lexique en lien avec les axes culturels

A1+

- **Représentation de soi et rapport à autrui**
  - L'impact des réseaux sociaux ou l'art de se mettre en scène : *téyat, foto, jwenn, popilè, bokantaj*
  - L'éclat des bijoux d'antan, une tendance renaissante en Martinique : *zanno kréyol, ganm, lanmod, prélè, sapé,*
  - La tête haute, le cheveu comme symbole de l'identité multiculturelle : *maré-tet, penyen, penn, tres*
- **Vivre entre générations**
  - Le lien intergénérationnel : un nouveau vivre ensemble : *bokantaj, sanblé, lakou, granmoun, jennjan*
  - Vivre en Martinique : vivre ensemble ou vivre en communauté : *ansanm-ansanm, janbé pak, kréyolité, riches, zanset, léritaj*
  - L'insularité de la Martinique : un frein au vivre ensemble intergénérationnel : *janbé dlo, viré péyi, vwéyé nouvel, nostalji, sonjé*
- **Le passé dans le présent**
  - Préservation et transmission du patrimoine : *tradision, patrimwàn, sanblaj, larel, lézinisié, lézansien, gwoup-a-pié, wouchach, swaré bèlè, régat, jenn manmay, esplitjé*
  - Poids de l'Histoire : entre luttes et aspirations *: lagrev, sendikalis, défansè, jandam, pwofitasion, baraj, tribinal, manifesté*
  - Un passé difficile : *gloriyé, tras, bles lespri, mémwa, listwa, palé angran, mété limiè asou*
- **Défis et transitions**
  - En avant vers une société martiniquaise durable : *lénewji pwop, dlo / glo, van, respekté, chanjé, lévé-doubout, pwotéjé*
  - La bioagriculture : un défi ? : *jaden kréyol, gadmanjé, kiltivatè, karé tè, jaden an bak, anchoukaj, simen, rékolté, manjé bòkay, aprann, tè klowdékoné*
  - L'économie circulaire, une solution ? : *reskonsab, gaspiyé, jété pa finet, aprann viré sèvi, ladivini*
- **Créer et recréer**
  - Créer et innover au gout du jour : *mofwazé, pwodui lansien tan, envanté, diri-dou, migan, éséyé, viré mété lanmod, makadanm, dékouvè, fè moun konnet, fwi / lédjim moun bliyé*
  - L'upcycling : *mété nef, ba an bagay valè, mofwaz, pran léchel, awtizan, détounen, rann an bagay pli bon / bel / anzafè'y*
  - Créer pour survivre : *sèvi dé lanmen'w, fè débwouya, bokanté, maré ren, aprann fè, trimen, mantjé, imajiné*
- **La Montagne Pelée**
  - La Montagne Pelée, lieu d'habitation et de mémoire : un espace apprivoisé ? : *déblozion, volkan, rété véyatif, belté, sann, vwézinaj, kouvè / dékouvè*
  - La Montagne Pelée au cœur d'espaces culturels : *siantifik, montray, miziré, sann, mizé, vidéo, fim, dròn, poèm, chanté.*
  - Un rayonnement international : *oliwon latè, andéwò, sòti tout koté.*

Grammaire A1+

Le groupe nominal

- au pluriel : **Sé** soulié- **a / sé** zélev-**la** / **sé** moun-**lan / sé j**aden-**an**
  - Identifier les **articles indéfinis singulier / pluriel *:***
  - L'article indéfini ***an*** au singulier et le marquage Ø au pluriel.
  - *an moun / moun* (marque zéro).
  - Adjectifs numéraux ordinaux : *primié, déziem, dènié …*
  - Déterminants indéfinis : *yonndé, dé-zou-twa, dotwa, déotwa*
  - le découpage en syllabes.
  - Le pronom possessif *: ta mwen ; ta zot / ta'w / ta'y ; ta mwen an / ta'w la / ou a*
  - Réfléchis *: kòmwen / kow / koy / kònou / kòzot / kòyo*
  - L'adjectif démonstratif *: tala / taa*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*jòdi-a, jòdi, jòdijou, aprézan, atjelman, dèmen, yè, apré sa*), groupes prépositionnels (*an septanm, a midi, bò chimen-an*) ou groupes nominaux (*chak jou*)

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

Le niveau B1 en créole martiniquais se distingue par une compétence intermédiaire qui permet aux apprenants de comprendre et d'interagir dans des situations courantes de la vie quotidienne. À ce stade, l'apprenant est capable de gérer des conversations simples sur des thèmes familiers tels que le travail, la famille et les loisirs. Il peut exprimer ses opinions, raconter des événements passés et poser des questions, tout en utilisant un vocabulaire élargi et des structures grammaticales plus complexes. La spécificité de ce niveau réside également dans l'intégration des expressions idiomatiques et des nuances culturelles propres à la Martinique, permettant une communication authentique et enrichissante avec les locuteurs natifs. Cette maitrise intermédiaire favorise ainsi une meilleure intégration dans la société créole et une appréciation plus profonde de la richesse du créole martiniquais.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

Les sociétés créoles sont confrontées à la complexité entre les identités et les échanges dans un monde de plus en plus interconnecté. Ces interactions nourrissent et définissent les relations des populations, permettant ainsi une meilleure compréhension de l'identité créole contemporaine.

Les échanges culturels au sein des sociétés créoles sont marqués par une hybridation ayant engendré migrations, exil. Les mouvements migratoires influencent le marché du travail, les pratiques culturelles et créent un dilemme entre attachement à l'ile et recherche de perspectives ailleurs.

Objets d'étude possibles

- La créolisation et le métissage culturel dans la langue et la musique (conseillé en LVC)
- L'exil dans la littérature et le cinéma
- Les échanges artistiques entre la Martinique et le monde

Axe 2. Diversité et inclusion

L'art de vivre ensemble en Martinique découle de l'histoire des sociétés créoles se caractérisant par une riche mosaïque culturelle intégrant des pratiques vouées à respecter les différences. La tolérance, la solidarité, l'accueil de la diversité et l'inclusion sont au cœur de cet art de vivre.

Objets d'étude possibles

- L'art de vivre ensemble à Fort-de-France
- L'habitat solidaire

Axe 3. Art et pouvoir

L'art dans les sociétés créoles est un instrument puissant d'expression qui permet aux artistes de réaliser des créations reflétant souvent des luttes de pouvoir historiques, culturelles et sociales. Dans ces sociétés, l'art devient un moyen privilégié d'affirmer la souveraineté culturelle et de revendiquer des voix souvent marginalisées dans ces sociétés marquées par l'héritage colonial, la résistance et la quête d'identité. Les artistes engagés utilisent leur art pour dénoncer les injustices,

revendiquer des droits et souligner les fractures sociales, recourant à la langue créole pour affirmer une identité et exprimer une forme de résistance contre ce qu'ils ressentent comme un pouvoir dominant.

Objets d'étude possibles

- Des traces de l'histoire : les monuments et des statues (conseillé en LVC)
- Arts… on s'engage !
- Choix esthétiques et narratifs dans la littérature

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

La Martinique se distingue par la richesse de son patrimoine culturel et naturel qui s'intègre harmonieusement dans un écosystème valorisant les ressources locales, notamment pour la cosmétique. Cette dynamique s'accompagne d'une modernisation des moyens de transport, visant à améliorer la mobilité des habitants et à répondre aux enjeux contemporains. Parallèlement, l'ile s'adapte aux avancées technologiques, cherchant à réduire les inégalités sociales et à favoriser l'inclusion. Ainsi, ces initiatives participent à des projets communautaires qui non seulement préservent l'environnement, mais aussi enrichissent la vie des Martiniquais en leur permettant d'accéder à des ressources et des possibilités variées.

Objets d'étude possibles

- L'environnement : un écosystème au service de la cosmétique
- L'évolution du transport : « du taksi péyi » au TCSP…
- Le numérique : progrès ou fracture ?

Axe 5. L'être humain et la nature

La Martinique, avec son riche patrimoine culturel et naturel, se trouve à un carrefour où l'interaction entre l'être humain et la nature est particulièrement complexe. Cela représente à la fois des défis et des opportunités : l'utilisation des plantes médicinales pour soulager les maux quotidiens, la gestion des enjeux environnementaux liés aux catastrophes naturelles et la préservation de la biodiversité face aux menaces actuelles.

Objets d'étude possibles

- Maux quotidiens : et si la nature avait la solution ? (conseillé en LVC)
- La Martinique et les défis de la nature
- Faune et flore de Martinique : entre protection et menaces

Axe 6. La musique, la peinture et les fresques urbaines, emblèmes de l'identité caribéenne

Cet axe propose d'explorer l'identité caribéenne à travers la musique, la peinture et le *street art* en étudiant des artistes haïtiens, cubains, guadeloupéens et martiniquais, pour comprendre comment l'art reflète l'histoire et la mémoire caribéennes.

La pratique extérieure de l'art interpelle les émotions des Martiniquais puisqu'il leur est donné à voir, à toucher et à participer à la création d'œuvres. Ces œuvres s'inscrivent dans leur quotidien sur lequel elles ont une influence positive, modifiant le rapport à l'art.

Objets d'étude possibles

- La représentation de la diaspora caribéenne dans la peinture
- Préservation de la mémoire collective et l'art urbain en Guadeloupe
- La musique sacrée à Cuba

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les attendus augmentent, ajoutant désormais à la compréhension du document une perception affinée de son contexte et de la situation d'énonciation qui le caractérise, des réseaux de sens qui le constituent, ainsi que de sa portée. C'est donc à une lecture interprétative des documents proposés, quelle que soit leur nature, que les élèves doivent désormais être entrainés de façon explicite. Pour construire ces différentes strates de sens, les élèves doivent en effet disposer d'un éventail de stratégies suffisamment étendu pour aborder avec une autonomie croissante des documents de natures et d'intentions très diverses. Les élèves lisent, écoutent en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur en réaction à un article ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*alé-viré, piékoko*) et la dérivation (*bénikonmes, malfini*) pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes.** – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (en utilisant des outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves sont invités à diversifier encore les types de productions individuelles et collectives en lien avec les différents objets d'étude. On peut ainsi leur demander de rédiger de petites notes de synthèse, de présenter des exposés détaillés à leurs camarades, mais aussi de produire des textes engagés à l'oral comme à l'écrit, tels qu'éditoriaux, réquisitoires ou argumentaires. Cela exige de leur part la maitrise de codes de plus en plus nuancés. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un événement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production a posteriori. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des **structures** maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux. *Mwen sé an moun Fodfwans. Sé la ki ni l'Atrium. Mwen-menm sé La Volga mwen ka rété. Mwen kontan jwenn moun ka viv adan dot kartié, kontel kartié Texaco.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Bel bonjou manmay, mwen sé profésè kréyol zot. Zot pé asiz, mèsi.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *An jou, mwen té trapé an bles an pié. Maman- mwen ba mwen an dité fey atoumo. Sé la mwen dékouvè rimed razié.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Pou pran TCSP-a ou ni pliziè koté. Sé silon la ou ka alé a. Ou pé touvé 'y bò Lapwent Simon oben tibwen pli wo asou boulva Général De Gaulle.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements : *Tètilien sé an gran misié gwo gra vayan ka rété bò lamatèwnité ka anni kouri-monté-désann tout lasent jounen.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels : *Yélélé ! Sé mwen Bèbè,majò ki pa ni met Mòn Pijven. Bel bonjou ! Tit-mwen sé Dagobè é ti non-mwen sé Bèbè. Tout moun konnet mwen Mòn Pijven, la man ka rété.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narratives : *Man toujou tann chanté-tala mé man pa janmen ni lidé sé Kiba i té ni souch-li.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants :

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Yè oswè, mwen gadé an émision asou manniè moun ka viv andikap-yo Matinik. Lajounen-jòdi, sitiyasion diféran. Pas ni an tan, bagay-la té red-menm lè ou té ni an andikap.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Mwen pa janmen kwè Lamontann Pelé té ké L'Unesco. Sé an nouvel ki fè mwen plézi menm menm.* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Silon mwen, lariviè pli sal ki lanmè. Poutan ki lanmè ki larivié, yonn kon lot bon pou santé'w.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Matinik sé an bel péyi, épi anlo lespas natirel. Men fok pran gad épi zafè polision-an aprézan. Dabò pou yonn fok moun pa jété zòdi adan sé lariviè-a. Épi apré sa chanjé konportasion-yo.* – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *Mwen prévwè an gran vwayaj Ayiti. Mwen pou vizité yonn dé moniman. Lè mwen fini, mwen ké désann Kanada. Mwen ka atann mwa désanm lan pou pati.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Asipozé i té pou chwézi ant lariviè ek lanmè, mwen pa asiré sa té ké flouz.*	*Adan 30°couleurs, metpiès fim-lan ka sèvi listwa alantou kannaval pou fè moun konprann sa an moun pé risanti lè i déviré adan péyi'y apré anlo lanné.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Toupannan moun té ka kité lakanpay,Fòdfwans an menm balan-an, té ka pran fòs. Sé apré sa, sewten kawtié wè jou.* – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples : *Dapré mwen, pannan lanné, yo mété moun ka rété adan HLM é sé pa pou sa lavi-yo té pli bel, lè'w bien gadé.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief : *Lè Dayàn trapé aksidan'y, i rété set mwa lopital avan i rivé asiz adan an fotey. Aprézan, gadé'y, i pé doubout asou dé janm-li. Palakoz, i pa janmen ped lafwa, jòdijou sé an model ba manmay ki viv délala-tala. Menmsi ni dé jou sa pli red.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *Lanné pwochenn, manmay Latrénel kon mwen menm ka gadé pou mété doubout an lakou ba awtis kawtié-a.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples : *Si zot pa sispann sèvi chimik pou swen kò, pé ké rété dlo pwop pies koté.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *Yo wouvè TCSP pou swadizan moun pé vwayajé nawflaw mens é pa sa ki fet padavwè moun ka pran fè.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations : *Ou bizwen alé lanmè toulong sé pou sa janmen ou pa té ké rivé janbé dlo kon Jakob Dévarié adan Siméon.*

Interaction orale et écrite, médiation

En première, l'interaction et la médiation sont, au lycée et de façon renforcée au cycle terminal, à la fois support et objet d'apprentissage. Au niveau B1, il est attendu des élèves qu'ils soient capables, en situation de médiation ou d'interaction, d'expliciter des références en situation interculturelle. L'articulation avec les objets d'étude est donc absolument nécessaire dans les entrainements à ces activités langagières.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue allemande), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue allemande) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. *Manmay kouté bien, annou mété kò-nou dakò, sé bien bwa tibonm awtizan ka sèvi pou fè palisad ?* – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. *Lè yo di'w konsa si ou pa té konnet pié -tanmaren Lasavann, ou pa té moun Fodfwans, sé pou ou bien konprann pli bel plézi sé té la.* – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. *Ou ka di mwen ou blotjé bòkay-ou pas ou pa ni loto.Es ou sav Matinik ni pliziè manniè pou ou vwayajé ? Bato, Taksiko, TCSP ! Dayè pou yonn, dènié jou-a, sé pa istop ou fè ? Plisplis, ou pé pran dé pié'w .* – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »). *Matant Lwi ka vann pwodwi ka rann chivé luil.*
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Ki manniè moun ka sèvi laliwonday adan pwodwi pou lapo ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Manmay pran gad, fok nou pwotéjé lanati.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Pa jété zòdi adan lanmè-a.*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *Pwofésè-a di listwa ni an sans pou dékatiyé an sosiété. Ki manniè ou ka konprann sa ? Es san sa an pep pé pa esplitjé mes-li ?* – Donner des **conseils, des consignes**, des **ordres** de **manière adaptée,** en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *Lè latè ka tranblé, pa pran kouri. Risézi kow pou suiv sé flech-la ka montré'w la pou pran kon misié-a di nou latélé.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

– Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Mwen dakò épi sa'w ka di a men silon mwen ni dot solision.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Si mwen bien konprann, sé Madiana mwen pé wè sa sé awtis-la fè a ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Sa'w fè ? Ki nov ? Tout limiè'w ka kléré ?* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Si mwen bien konprann, ou lé di fodré ni tibwen plis lespas pou moun fè mizik ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Dabou dabò, bèlè rivé avan dot mizik. Dayè pou yonn zouk ka pran pwa asou bèlè tou.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Mwen jaja Matinik. É sa ka blésé tjè-mwen wè'y pati an délala. Asiré pa petet , moun ké konprann an jou fok yo pwotéjé'y.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Mwen wè an afich asou an festival ké fet an mwa juiyé a asou mizik lakarayib. Ou ké jwenn tout kalté mizik : zouk, salsa, rara, bidjin, bèlè. Afich-la ka di ou pé pran sé biyé-a an lin.*	*Eskizé mwen di mandé'w tanpri souplé es ou pé kité granpapa-mwen pasé douvan'w an latjé-a davwè i pa sa rété doubout two lontan.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications : *Ou pa lé bwè dité-a ? Man pa ka rivé konprann moun ki pa ka sèvi rimed-razié. Pouwtan ni anlo awtik ka ba-yo an wotè siantifik.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement : *Ou di rimed razié ni an pwa siantifik. Mé es ou pé di mwen kiles anpawmi yo ou pé pran zié fèmen ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit : *Padon souplé respé man dwé'w pas ou sé an matjè mapipi, mé sa fè mwen lapenn li metpies liv-ou a ka mò alafen.* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens : *Liv lékol-la ka di Sézè, ka sèvi anlo pawol grangrek,sé bien sa nou ka konstaté lè nou ka li Cahier d'un retour au pays natal.* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts : *Lè jou ka ouvè, olwen ou ka tann an kok ka chanté. Pli pré, an chien ka japé, pli pré ankò, ou ka pran lodè tibonm.Sé konsa ou ka sav i sizè-d-maten.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *A monchè ! Man sé rété lakou-trann-dé-kouto pou pran lablag anba lonbraj sé bel gran piébwa-a épi sé bel ti madanm-lan !* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *Met,man ka twouvé zafè nimérik-la tibwen red. Asiré ni dot zélev ki kon mwen. Yo tout ja di-mwen sa larékréasion. Man pé di'w sa, sé mwen ki délégé.*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En première, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

En première, la plupart des sons du créole sont acquis. Il faut continuer de travailler l'accentuation et la prononciation et viser une prosodie et un rythme de plus en plus authentiques.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La créolisation et le métissage culturel dans la langue et la musique**

B1 *pawol, lang, mizik, zouk, bèlè, bidjin, kalenda , kadriy , kalipso, dennsol*

B1+ *bokantaj pawol, dansé lakalennda, modewnjaz, dénot, batjata, soukous*

- **L'exil dans la littérature et le cinéma**

B1 *liv, lektè, sinéma, fim*

B1+ *janbé-dlo, lotbòsò, lotbòsay*

- **Les échanges artistiques entre la Martinique et le monde**

B1 *lar, lapenti, bokantaj*

B1+ *montray tablo, pies téyat, téyat-lari, espektak chanté*

- **L'art de vivre ensemble à Fort-de-France**

B1 *viv ansanm*

B1+ *kominoté, fodfwans, kartié, matjoukann, lavil*

- **L'habitat solidaire**

B1 *kay, lakay, solidarité, pal, yonn a lot, lantred, an lanmen ka lavé lot*

B1+ *kaj-poul, kay-piloti, gran batiman, kay-bétjé , kawbé*

- **Le handicap : entre croyance et réalité**

B1 *andikap, kwayans, réyalité, moun ki ka kwè / pa ka kwè*

B1+ *moun ki pa ka tann, kwayandiz, apoda, tjenbwa, piay,séyansié, fè séyans,malfétè*

- **Les monuments et les statues sont-ils des symboles de légitimation ?**

B1 *moniman, estati, léjitimité*

B1+ *kasékod, déboulonaj, rikonésans*

- **Arts… on s'engage !**

B1 *lapenti, langajman, mizik ,kréasion*

B1+ *kréativité, kréasion awtistik, dévouman*

- **L'environnement : un écosystème au service de la cosmétique**

B1 *lanati, kosmétik, lasians, belté, ékoloji*

B1+ *ekosistem,laliwonday, pano soler*

- **L'évolution du transport : du *taksi péyi* au TCSP**

B1 *transpò kolektif, vwayaj, lotowout, lawout*

B1+ *taksi péyi, taksiko, loto ibrid, lénewji pwop*

- **Le numérique : progrès ou fracture ?**

B1+ *dijital, nimérik, pwogré, évolision, frakti, divizion*

- **Maux quotidiens : et si la nature avait la solution ?**

B1 *doulè, lanati, solision, rimed, rimed-razié, dité,malad*

B1+ *térapi,kagou, vidjò, ben démaré, féyaj, dité-péyi,talasotérapi*

- **La Martinique et les défis de la nature**

B1 *Matinik, péyi, laliwonday, siklòn, pwan prékosion, sirenn*

B1+ *déblozion, tsinami, tranmanntè, si-kouri-vini, véyatif*

- **Faune et flore de Martinique : entre protection et menaces**

B1 *piébwa, lanati, klòdékòn, pestisid, monté dlo, pwotéjé lanati*

B1+ *biodivewsité, patrimwàn natirel, polision, réchofman klimatik, latè ka tounen fol*

Grammaire B1 / B1+

- Les compléments circonstanciels
- La phrase complexe
- La marque du futur
- Les verbes sériels

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières – LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour rendre les objets d'étude accessibles, on propose aux élèves des supports de natures très variées (textes, images, documents audios, films, etc.), afin de leur laisser la possibilité d'aborder le sens du document par des entrées sémantiques complémentaires.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuie fortement sur la similitude avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  Mwen sé an tibolonm, mwen ni 15 lanné. Mwen ni an frè épi dé sè. Yo za ka fè létid.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Non-mwen sé Marie, mwen ni 16 lanné. Mwen ka viv Matinik épi fanmi-mwen : mwen, manman-mwen épi papa-mwen."
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles.
  Vandrèdi pasé, mwen alé lanmè épi kanmarad-mwen. Nou pasé an bel jounen.

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
  Lékol-mwen-an toupré lanméri-a. É ou pé rivé lamenm lè ou ka pasé douvan sinéma-a.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
  Dimanch ka vini a, mwen ka alé lafet pa bò twazè laprémidi. »
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
  Mwen enmen lanmè, men mwen enmen sinéma osi.
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
  Mwen dakò pou nou fè tri sélektif, pas sa nésésè pou pwotéjé lanati
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
  Dabò pou yonn, nou ké pran an taksi-péyi. Apré nou ké maché tibwen, pou nou rivé anfinaldikont pran TCSP-a pou rantré.
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
  Sa té ké fè mwen plézi alé Paris an jou.
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.
  Si mwen fini travay lékol mwen, mwen ké vini jwenn zot.

Interaction orale et écrite, médiation

À un niveau A2, les élèves peuvent utiliser le créole martiniquais pour interagir de manière simple. Ils peuvent poser des questions, donner des informations sur eux-mêmes, et exprimer leurs préférences.

Les élèves peuvent également rédiger de courts textes en créole martiniquais. Ils peuvent décrire des lieux, des personnes ou des événements, en utilisant des phrases simples et des connecteurs logiques. Ils peuvent reformuler des informations présentées dans des documents, comme des invitations ou des annonces. Ils peuvent aider des personnes qui ne parlent pas la langue à comprendre des informations simples.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- Attirer l'attention pour prendre la parole.
- Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
- Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
- Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
  Ki moun ki ka fè lafet-la ?"
  Kisa ou ka manjé oswè-a ?"
- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
  Pran an parapli, lapli ka tonbé.
  Sèvi tout zouti ou ni pou travay.

- **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
  Ou pa ni dwa sévi téléfòn adan klas-la.
  Es mwen pé pran an liv ?
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
  Mwen pa kwè sa bon.
  Mwen dakò épi sa ou di a »
- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
  Es ou pé répété fraz-la, souplé ?
  Es ou pé édé mwen pou fè egzersis-la ?
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
  Mèsi anpil pou sa'w fè a !
  Mwen ka chapé, an lot soley ! »
- **Relancer** par des questions simples non développées.
  Ou ni an lot lidé
- Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**.
  Mwen ka santi an bon lodè adan latjuizin-la.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
  Bibliyotek-la asou twazièm létaj-la.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
  Mwen kontan wè'w !
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  Ni an konférans ka fet lofis kiltirel la, asou sijè boulvesman klimatik pa koté sizè.
  Mizé-a ouvè touléjou, dépi dizè bonmaten jik sizè d'swè.

Outils linguistiques – LVC

En première, l'acquisition des faits de langue fondamentaux du créole martiniquais peut s'avérer encore instable et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie. Cela s'opère en prenant appui sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens L'utilisation des technologies numériques permet également aux élèves de s'enregistrer pour améliorer leur prononciation et d'accéder à des ressources en ligne pour enrichir leur vocabulaire.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2
Il s'agit de continuer à entrainer les élèves aux sons spécifiques du créole et d'en travailler la prononciation selon le lexique rencontré.

Lexique en lien avec les axes culturels

A2

- « Portraits de personnalités célèbres à la Martinique » (programme de 5e) et « le Tour des yoles, une manifestation populaire typiquement martiniquaise. » (Programme de 4e) pour l'axe 1 ;
- « Saint-Pierre : ville de Mémoire et d'Histoire » (programme de 4e) et « Mon créole, ton créole, son créole » (programme de 4e) pour l'axe 3 ;
- « Handisport en Martinique : un moyen d'intégration ?» (Programme de 4e) pour l'axe 2 ;
- « Éco-mobilité : génération innovante », « Une maison pour rêver » (programme de 4e) pour l'axe 4 ;
- « Quand les Japonais se passionnent pour la langue et la culture martiniquaises » (programme de 5e) et voyager au-delà des horizons » (programme de 4e) pour l'axe 6.

Grammaire A2

- Le COD.
- Le groupe circonstanciel : la fonction complément circonstanciel.
- Les déterminants démonstratifs.
- Les déterminants possessifs.
- Les mots composés.
- Le conditionnel.

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

Dans le monde contemporain, l'espace privé et l'espace public sont étroitement liés. Qu'il s'agisse du sort des femmes dans le domaine intra-familial ou dans la sphère publique, de la transmission mémorielle ou de l'émergence des réseaux sociaux, des mutations adviennent à tous les niveaux. Comment s'opèrent ces mutations dans la société martiniquaise ?

Objets d'étude possibles

- La place des femmes dans l'espace public en Martinique : entre avancées et résistances (conseillé en LVC)
- L'espace public martiniquais : un lieu de mémoire, d'expression et de revendications
- Le numérique : redéfinition des frontières entre espace privé et espace public

Axe 2. Territoire et mémoire

L'histoire de la Martinique est jalonnée d'événements douloureux comme la colonisation ou l'esclavage. Cette histoire se transmet par des commémorations publiques, des statues et monuments ou des lieux de mémoire identifiés et par la plume des écrivains qui se sont emparés de cette épineux héritage. Comment affronter un tel passé tout en regardant vers l'avenir ?

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- La littérature martiniquaise : entre mémoire, esclavage et colonisation (conseillé en LVC)
- Exil et mémoire des territoires abandonnés
- Les lieux de mémoire

Axe 3. Fictions et réalités

« Un peuple qui n'a pas d'Histoire n'est pas un peuple ! ». C'est fort de cet adage que les Martiniquais ont créé ou revisité leurs héros et héroïnes, qu'ils aient existé par le passé ou aient été imaginés. Ces personnages tel le Nègre Marron participent à la cohésion du peuple martiniquais et à sa quête identitaire. Y a-t-il aujourd'hui, en Martinique, des mythes modernes ?

Objets d'étude possibles

- Quand la fiction remixe l'histoire : entre souvenirs et scénarios inédits (conseillé en LVC)
- Merveilleux et réalité : l'imaginaire créole comme patrimoine vivant
- Exil et identité : quand la fiction brouille les frontières du réel

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Aujourd'hui, en Martinique, le créole est utilisé dans tous les organes de communication, qu'il s'agisse de discours, de presse écrite, radiophonique ou télévisuelles, d'espaces publicitaires. Cette utilisation de la langue rend compte de la réalité qui nous

entoure et participe de l'acceptation de la langue comme une richesse et non plus comme un défaut. Cet engouement est-il une réelle prise de conscience ? Valorise- t-il la langue ou, au contraire, l'aseptise -t-elle ?

Objets d'étude possibles

- Le discours politique et médiatique entre créole et français
- La publicité en créole, un atout marketing ? (conseillé en LVC)
- Info ou intox ? Quand l'actualité parle créole

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

La place croissante des outils virtuels dans le quotidien de chacun facilite l'accès à l'information, au débat d'idées, au partage d'informations et à l'organisation d'actions citoyennes. La Martinique, comme le reste du monde, s'est emparée de ces nouveaux espaces, des opportunités qu'ils offrent et des défis qu'ils posent à la citoyenneté. Il convient cependant de s'interroger sur les dangers possibles et de maitriser les risques liés à cette évolution.

Objets d'étude possibles

- Les réseaux sociaux : du clic à l'action !
- Fausses informations *versus* vrais débats : l'éducation aux médias en Martinique
- Plongée virtuelle en Martinique : quand le numérique réveille le patrimoine

Axe 6. La Caraïbe : des liens historiques, culturels et économiques

Historiquement et culturellement, les pays de la Caraïbe se ressemblent à s'y méprendre : mêmes premiers habitants (les Amérindiens), même système de peuplements successifs, mêmes cultures familiales, culinaires, mêmes paysages, etc. La construction de l'identité caribéenne s'est faite selon l'origine des colonisateurs, mais des liens culturels et économiques se tissent entre les différents pays et régions et font émerger une identité caribéenne.

Objets d'étude possibles

- La Martinique et ses voisins, une affaire qui marche ?
- Et si la Caraïbe parlait d'une seule voix ? *Annou fè'y* (faisons-le !) (conseillé en LVC)

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Dans la continuité de la classe de première, des supports de natures et d'intentions très variées sont proposés aux élèves. Avoir recours à la démarche d'investigation contribue efficacement à la construction de leur autonomie et donne du sens à la lecture ou à l'écoute des documents. Ainsi, mettre les élèves en situation de recherche active face à un corpus documentaire leur permet d'opérer un tri dans les informations comprises, de les hiérarchiser pour ensuite en rendre compte.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (éventuellement, selon la langue, accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique, etc.). – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris ou, le cas échéant, sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris ou, le cas échéant, sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les tâches d'expression proposées aux élèves demeurent très variées : il s'agit de raconter, rendre compte, expliquer, hiérarchiser les informations, d'exprimer son opinion et d'argumenter. À l'oral, les élèves peuvent être amenés à réaliser des exposés, enregistrer des podcasts, résumer le contenu d'un document en l'explicitant, participer à un jeu de rôles ou à un débat. À l'écrit, ils sont en mesure de rédiger un courrier détaillé, un article, une synthèse, une critique de livres ou de films, mais aussi de produire des textes créatifs « à la manière de ». À cet égard, il est judicieux d'adosser les tâches de production aux tâches de réception, afin d'enrichir le lexique de production en puisant dans les supports de réception. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public. Il peut dire de façon détaillée en quoi des événements et des expériences le touchent personnellement. Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • Compenser par des périphrases, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention.

• S'entrainer à s'autocorriger et se reprendre sans perdre ses moyens. • Mobiliser suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • S'entrainer de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	• **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : *Fanm atè Matinik ka fè fos, yo ka défann dwa-yo é yo ka angajé kòyo adan konba pou légalité épi nonm.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Jòdi-a, mwen kontan menm, davwè nou kay ba klas-nou an non Frantz Fanon. Sé té an nonm angajé adan rézistans épi konba pou défann kilti Matinik . Fok i rété an model ba nou.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées : *Lafet-la té bel. Kon tout zanmi'y, i té bien abiyé. Tout moun té kontan.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *Adan pliziè péyi la Karayib, nou pé jwenn tras kolonizasion fransé a kontel atè Ayiti, Trinidad, Grinad, Sent-Lisi, Donmnik.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Ant 1963 épi 1981, oliwon 30 000 manmay Matinik kité péyi-a. Jòdi-jou nou pé di ni anlo ki fè lavi-yo laba-a.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse) : *Man pa sa tann jounalis épi sendikalis palé kréyol latété.* – Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre : *Mwen ka di, politik asou TikTok pli enteresan. Men, pwoblem-lan, sé ki yo pa ka alé an fon sé sijé-a.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief : *Lentélijans atifisiel ni pliziè avantaj. Men, i danjéré tou. Kidonk, i bizwen yo mété limit ba'y.* – Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir :	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements : *Joslin sé vwazin-mwen, sé an chabin zié gri i wo kon an golet, fidji'y toujou maré kon an doubsis.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *Kon Confiant ka di : « Sé té an model chabin zié blé tout moun té ka koki zié-yo pou gadé'y chak fwa i té pasé. »* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés : *Manman Omè té ka bétjé dri, gwo laswè té ka denngolé anlè fidji'y,i té ka anni suiyé'y épi twel-la ki té ka maré ren'y la. I pa té ka ped tan menm ! Sé alé i té ka alé !* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants : *Sé estati-a doubout lans Kafa davwè sé la an bato koulé épi tout chajman esklav-li.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Si man té fet isi-a avan 1946, man té ké né an tan koloni ki té ka woulé kantékant épi ta sé péyi Lafrik-la. Apré sa péyi-a tounen dépawteman.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *Sé wont man wont mwen poko jen pran avion ki fè man tibwen jennen lè zot ka palé di janbé-dlo.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *Man pè lè man ka travèsé katkwazé-a magré ayen poko janmen rivé mwen. Sé poutji, asiré pa pétet,lannuit pé ké jen pran mwen la.* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes :

Gras a aplikasion « Giga-Martinique », moun ki ka viv andéwò di Matinik ké pé aprann palé kréyol. Mé i pé pèmet Matinitjé viré anchouké an lang-lan tou. – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques : *Mwen ka sipozé Matinitjé ka li jounal toujou pas kalité sé enfowmasion-an pli asiré ki asou lé rézo. Men, konfians-lan adan sé média-a pou vini pli gran ankò.*	*Asipozé man sé genyen loto, pétet man té ké rivé wouvè an lantoupriz davwè man toujou révé sa.* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *Asipozé man té jenn ankò, es ou té ké ka gadé mwen ?* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Sé padavwa sé asosiasion-an ka pòté mannev, ki fè sé granmoun-lan ka rivé fè papié asou entewnet.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, les élèves parviennent à inscrire leur production personnelle dans une dynamique collective. Ils peuvent non seulement défendre leurs propos, mais aussi réagir dans un débat à des prises de position opposées en argumentant, sans préparation préalable supplémentaire si le sujet demeure dans un champ déjà abordé. Selon les situations et les besoins, ils collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel que leur propre bagage leur permet de mieux appréhender.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).
Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.
Il peut résumer en français, l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. en créole sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses en créole et les résumer pour quelqu'un d'autre en français.
Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.
Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.
Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).
Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).
Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.
Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous.

– S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	– Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *A ki pwen ou ja rivé ? Konmen ou bizwen ankò ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Annou éséyé ! Es nou pé koumansé ! Man paré !* – **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de modaux : *Es nou pé di sa nou ka pansé ? Ki manniè sa, nou pa ni dwa manifesté isi-a ?* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance : *An-an, mwen pa dakò. Mwen pa sèten …* – **Reformuler** en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire) *:* *Es ou pé répété ? Ki manniè ou ka di sa an kréyol ? Es sa klé ba'w ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit : *Mwen pa lé déranjé'w, mé…Mwen ka di'w mèsi pou répons-ou.* – **Relancer** et reformuler de manière souple : *Alò, nou fini di, sitiyasion-an adan la Karayik ké chanjé. Es sa vré adan tout krey ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliciter** et **hiérarchiser** une information **:** *Lanati malad. Biodivèsité-a ka disparet. Nou ka konsomé twop énèji épi nou ka pwodui twop kochonni. Moun ka polué ékosistem-lan épi planet-la ka chofé plizanplis.* – Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée : *Chanté « Février 74 » la (K. Barst) plen épi tristes épi doulè akoz di an soufrans kolektif.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. : *Film « Fanon », (Jean-Claude Barny) ka rakonté chimen Frantz Fanon, psikiat épi grangrek angajé, adan on biopik ki ka mennen nou anmitan ladjè l'Aljéri. I sòti an avril 2025.*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Viré di mwen ki koté nou ké twouvé Nord-Plage, souplé. Sé an tjekpa dan linò, sé bien sa ou té di mwen ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *Annou éséyé aprann listwa pep-nou ! Es nou pé koumansé épi an fim ?! Es ou pé di ki lidé'w asou sa ? Si nou pa twouvé an fim, asiré nou ké jwenn an liv. Sa fasil, menm !* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction** ou des **contraintes :** *Tibolonm ! Ou lé pati ? Pa fè sa pies toubonnman ! Afos afos, ou ké bliyé rasin-ou !* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *A bon ? Matinik pa andwa et an péyi La Karayib ? Alòs di mwen poutji i fini rantré adan CARICOM ? Dapré mwen ou pa ka wè bagay-la manniè ou pou wè'y la.Viré-katjilé é ritounen wè mwen.* – Formuler des **questions** et des **commentaires** pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions : *Es ou pé di mwen an ki sans ou ka kolpoté Jan ped travay-li ? Es sé pas ou jwenn li ka blez koy an gwo lendi maten ? Lidé'w pa di'w i dè rèpo ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit : *Misié lanbasadè Sentlisi, mwen pa vini pou déranjé'w. Man sav ou présé mé mwen sé bizwen palé ba'w yonn sé kat maten an silplètadié…Mwen ka di'w mèsi pou répons-ou. Lonnè épi respé.* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours : ***Sé jennjan**-an ka aprann kilti-yo asou lérézo, man pa ni ayen kont sa, men sa té ké bel yo jwenn granmoun oben alé adan mizé poubon tou. Yonn pa ka anpéché lot.* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples : *Yo di mwen konsa, pou fè an timons, fok ou kouvé an zé anba mayé-bra'w pannan set lalin. Apré sa, ou ka jété'y san gadé dèyè. Lè'w gadé, ou ka anni vini gwo tjap.*

	– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Moun pa ka respekté lavi privé moun asou entewnet. Tout zafè'w déwò adan an bat-zié. Ki manniè ou pa lé moun pè sèvi rézo sosio ?* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *Man tann di papa vwazin-lan sé té an disidan.I té chwézi pati an jou oswè gwo lannuit abò kannot kouzen'y la. Yo débatjé Wozo Donmnik épi ansel lidé : défann lapatri. Pò djab ! Sa ou pa konnet gran pasé'w…*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

En terminale, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, toujours à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue attendue aux niveaux B du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire même à ce niveau.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1
Consolider la prononciation, former des énoncés plus fluides et plus expressifs.
B2
Savoir utiliser l'intonation et le rythme pour appuyer le message que l'élève veut transmettre.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

– **Le droit des femmes**

B1 *fanm / madanm, dwa, travay, libèté, konba, mennen an konba, pawol fanm, violans, jistis, égalité ant fanm épi nonm, migannaj fanm épi nonm*

B2 *mandé menm lajan pou menm travay, zayé, terbolizé*

– **La mémoire**

B1 mémwa / kolonizasion / listwa / léritaj listwa

B2 *mémwa chak moun / kolektif / péyi-a, tradision, mit, mes, gaoulé, lidantité, évènman, bitasion, moniman, pawol lib, lespwa, estati*

– **La littérature**

B1 *matjè, woman, biografi, otobiografi, pèsonnaj*

B2 *rapò, jounal entim, temwaniaj, résí, éwo, protagonis, met-pies,réyalité, lavérité, imajinasion, fiksion, fantastik, imitasion, kouyonnen*

– **L'exil**

B1 *péyi natal, pati, viré lakay, lidantité*

B2 *matjoukann, glorié, tras*

– **La communication**

B1 rézo, *sèvi épi l' IA adan lavi tou lé jou*, piblisité / réklam

B2 manipilasion, lentansion an plodari, fos an plodari, mofwazaj

– **Les mondes virtuels**

B1 *sékirité, rézo-sosio, lavi privé, fake-news, fo nouvel ka kouri, manti, vérifié*

B2 *fè konfians ou pa fè konfians*

- **La Caraïbe**

B1 *solidarité, kilti, rasin, démokrasi, libèté, ansanm, lang*

B2 *bokantaj, liannaj, respé, déplasman, lékonomi, dévlopman, fè yonn, ladivini*

Grammaire B1 / B2

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Les points grammaticaux suivants sont approfondis :

- Compléments circonstanciels.
- La marque du futur.
- La proposition relative.
- Verbes sériels.

Programme de créole réunionnais pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Les langues régionales dans le monde
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les langues régionales en France
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. La diversité linguistique de la région indianocéanique
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1 +
première	B1	B1 +
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques,

sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

Pour une grande partie des élèves entrant en sixième, le créole réunionnais est en même temps une langue et une culture maternelles, sans qu'ils aient pour autant conscience de son fonctionnement et sans qu'ils aient été en contact avec sa graphie et sa lecture. Par ailleurs quelques élèves peuvent être non-locuteurs et entrer dans cette langue pour la première fois.

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact distancié avec la langue, une découverte joyeuse et la sensation légitime d'entrer dans un monde nouveau d'étude linguistique. En lien avec les axes culturels, qui leur permettent d'explorer les richesses artistiques et culturelles des mondes créoles, les élèves découvrent progressivement la description des règles simples de fonctionnement de la langue.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens.

Les élèves apprennent à mieux s'exprimer en créole, en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves parce qu'ils s'appuient sur des références proches.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Qu'ils soient réels ou imaginaires, certains personnages sont connus de toute La Réunion et marquent de leur empreinte l'imaginaire collectif et le vécu de tous : personnages célèbres réels ou fictifs, animaux marquants de l'univers jeunesse.

Entrer dans le monde créole par les personnes et personnages qui le marquent de leur empreinte, c'est utiliser la connaissance de premiers amis, et les retrouver avec plus de maturité.

Objets d'étude possibles

- Je suis un personnage, devinez qui je suis !
- In marmay lakour : étude du personnage de BD Tiburce
- Des personnages-types des légendes créoles

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

La vie quotidienne est un objet culturel en soi, occasion de découvertes et d'étonnements. Son observation permet d'établir des parallèles et de mesurer les différences et les variations dont la compréhension permet une approche curieuse et confiante de l'altérité.

Objets d'étude possibles

- Les jeux lontan (jeux traditionnels)
- Fais pas ci, fais pas ça ! Qui transmet la langue, la culture et les valeurs aux enfants ?

Axe 3. Pays et paysages

L'étude du paysage permet aux élèves de découvrir les spécificités géologiques et géographiques de l'ile afin de structurer leur perception de l'environnement. Un travail précis sur le lexique et les structures utiles, prenant appui sur les textes et des

documents iconographiques, permet d'appréhender cet environnement. Les professeurs peuvent travailler en collaboration avec leurs collègues d'histoire-géographie.

Objets d'étude possibles

- Par les hauts, par les bas : les différents environnements de La Réunion
- Volkan la pété ! La présence volcanique et ses représentations
- Représentations idéales de la Réunion mises au regard des réalités – que nous disent ces paysages ?

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

L'étude des contes et des légendes contribue à développer l'imaginaire de l'élève et valorise les histoires racontées dans le cadre familial. Les élèves prennent conscience d'un patrimoine commun qui structure la culture créole de La Réunion. L'oralité, la mise en voix et la créativité sont particulièrement mises en relief dans cet axe.

Objets d'étude possibles

- Le personnage légendaire de *Granmèr Kal*
- Si mon zistoir lé mantèr, la pa mwin lotèr : le patrimoine oral réunionnais

Axe 5. Arts et expression des sentiments

L'axe invite à attirer l'attention des élèves sur la façon dont s'expriment les sentiments dans une société insulaire qui ne favorise pas leur expression directe ; l'on utilisera donc les textes des contes et les œuvres d'art visuel.

Objets d'étude possibles

- *Mi èm, mi èm mèm !* L'amour et les arts
- Zordi / jordu koman i désine / déssine lamour ? L'amour aujourd'hui
- La colère et la peur

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En sixième, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année l'élève est entrainé à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues…) mais très simples et courts.

L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apportes du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents**, familiers ou **proche du français** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : • les aliments : *kafé ;* • les activités de loisirs : *manzé / manjé, dansé, boire, zoué ;* • les vêtements : *linz / linj la kaz, linz / linj travay, linz / linj la mès / mèsse ;* • certains membres de la famille : *momon, papa, pti frèr / sèr, mari, zann, bèl-fiy granpèr, granmèr, mémé, pépé, / jann matante, tonton, bofrèr, bèlmèr, névé, niès / nièss, parin, marène, mon bononm, mon madame / madanm, zézèr, dalon, marma*. Certaines parties du corps *la fèss, le zié, zorey, boush, tèt, kor, gro doidpié, molé, kèr, korn, bébèt, zékay* – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs	**Des stratégies** – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers ou **proches du français** pour reconnaitre le thème : *Mariaz lontan, pèr-d-famiy, mèr-d-famiy, bann famiy,* *Marmay, baba, marmay,* *Zène fiy, zèn garson, zèn zan / jèn jan.* *Bononm, mari marié, madame, madame marié.* *Tipèr, timèr.* *Gramoun, gropèr, gromèr* *Fiyo, fiyèl* *Lo van, la mèr, lé-o, lé-ba, sirk, la montagne, piton, dann fon, par an-o, par anlèr, par anba, dann fon laba, laba anba, par dovan, loin laba* – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format. Les formules qui rythment la narration du conte *Kriké ! Kraké ! / Kriké kraké mésié / méssié, la klé dann mon sak / la tay dann mon poch…* Bande dessinée, BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En sixième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et une intonation juste, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

En créole réunionnais, la comparaison avec le français est un levier quotidien pour distinguer les deux langues et reconnaitre les spécificités de chacune.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connue. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apportes du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Po ashèv la dèsh, marmay lékol té i travay ali : « tigri, tigri ! » osininsa « oté gardien volkan ! » akoz son figir té plin kodene.* *Zanèt lété in zèn fiy zoli kartié laba Sin Benoi. Zanèt lavé inn ti frèr té i apèl Tizan.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. *Mi apèle X, mwin / moin néna X, i rès / rèss (landroi), mwin lé (nationalité).* *Mon famiy i rès / rèss…* *Mi sorte (dire landroi)* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Pou komansé, apré sa, épi, épila, la, dabor inn, déza-inn, pour rouv baro, anpliskésa, finaldekont, pou tak baro.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents : *Ozalantour, atèr, atèrla, atèrla minm / mèm, arièr, fé arièr, anndan, anlèr, dann fon, déor, derièr, désі / déssi, désou / déssou, dovan, laba, an-ba, la-o, an-o, la-dan, loin, par an-ba, par an-o, par dovan.* *Zot i koup dann karo zerbabouk, i travers dann karo mayi tonton Batis, i ariv anfinnkont anlèr piton zakasi.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Zordi / jordu, nou lé lindi promié désanm lané 2024.* – **Exprimer** les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *Lé in ér, dé / deu z'èr lapré midi, dé / deu zér gran matin.* – **Exprimer simplement ses gouts et préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Mi i ème manz / manj do pin ek konfitur ou bien de suk. Mi ème fé léspor èk zoué / joué konsol. Lé bien bon ! Mon film proféré sé… Mi ème (pa) shanson-la.* • Expression de la quantité : *bonpé, tipé, inpé, in ta, in paké.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Ala mon kamarade, li lé jantiy.* *Ala mon lordinatèr, li marshe bien* *Ala Sin Pol, in joli landroi* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. *Mi apèle X, mwin néna X, i rèss (landroi), mwin / moin lé* (nationalité). *Mon famiy i rès / rèss…* *Mi sorte (dire landroi)* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Dann débu lo zistoir i rakont(e)* *Apré sa,* *Po fini,* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents : *Bate arièr, par dérièr, andsi / andsu, pardsi / pardsu, annsou, pardsou, pli / plus dovan, la-ba an-ba, la-ba an-o, loin laba, dannfon, dsou, akoté dèryèr, bordaz shemin.* *Gramoune Biganbé ek Zan-Lik i déboul minm an dsadan ! Tikok, déryèr, i suiv azot k pène ! Sirtou apré lo kou-d'kongn li la gingné anba la Pant-Mang !* – ***Situer dans le temps*** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. *Tout la zourné zot lavé marshé, la nui té komans(e) zis rantré kan zot la ariv la kaz grandiab. Lo zour lo gran sérémoni, la famiy Zanèt la fé ni in lorkès(s) kuiv.* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure et situer dans le temps : – *Si lo kou minui. Granmatin bonèr. Pli gran matin. Pli bonèr. Tar lo soir. Dann kré la nuit / nuite.* – **Exprimer simplement ses gouts et préférences.** *Sat mi i ème lo pli / pliss sèd manz / manj salad zanana mang èk piman, siouplé. Mi ème fé léspor épi sa bann zé / jeu konsol. Mi ème pa zistoir Tizan. Mi siporte pa la viann.*

• Négation : *la poin, la pu, la poin personne / rien, ni inn ni lot, la poin ditou.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *èk, avèk, sanm, ansanm, épi sa I* ; • illustrer : *konm, par ekzanp* ; • une opposition : *mé, mé soman* ; • exprimer la cause par juxtaposition : *akoz, konm* ; • exprimer la conséquence : *po / pou, tro, pou sa, pou sa minm.* – **Exprimer simplement un souhait, une intention ou une projection** dans un futur proche. *Mi vé in sorbé goyavié siouplé.* *El té i vé marié èk in zinn zan nana la fèss an or.* *Mi sava bingné la rivièr domin.* – **Formuler simplement des hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Pétèt sé in devinèr.* *Sa inn ti nin minm / mèm.* *Mi pans / majine i gingne bingn dann rivièr Sin-Etièn.*	*Lé bien doss, mi lis / lish mon doi. Lo santé mi èm lo plis… Mi ème tro / vréman / bien film-la. Mi préfér maloya.* • Expression de la quantité : *in tralé, in takon, inn ti mièt, inn ti gine-gine, in tone, in rafal, an grap sosiss, an poundiak, an kantité.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • Illustrer : *dizon, parey, konm, par ekzanp* • Exprimer une opposition : *mé, mé solman, tandik, aléoir, alork, olèrk, olièrk.* • Exprimer une concession : *Kinm, kanminm, kèm, malgré, minm / mèm, minm si / mèm si.* • Exprimer la cause : *afors(s), aforstan, tandoné, parapor, pars, in foi, piské.* • Exprimer la conséquence **:** *sitèlman, sitanteman, akoz sa minm / mèm, konmsa minm / mèm.* – **Exprimer simplement un souhait, une intention ou une projection** dans un futur proche. *Mi èmré manz / manj in sorbé goyavié.* *Moin la anvi zoué la boul.* *Mi voudré in manga.* *Domin mi sava Sin-Zil.* *Zordi / jordu anou i gingne la !* – **Formuler simplement des hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes. – *Riskab / daoir / somanké, sé in devinèr.* – *Poud'vré sé in ti moun minm.* – *Mi kroi / kalkil / mazine, i gingne bingn dann la rivièr Sin-Etièn.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe, les élèves sont encouragés à participer pleinement et à interagir de manière authentique. Ils sont incités à échanger avec leurs pairs, à jouer des rôles, à collaborer en petits groupes et à exprimer leurs opinions. Le travail en groupe permet de faciliter la compréhension en reformulant ou en transmettant des informations pour les autres. De plus, les activités d'écriture collaborative comme la rédaction d'un conte, d'une bande dessinée, de devinettes, de proverbes encouragent les élèves à communiquer par écrit avec leurs camarades. Ces méthodes pédagogiques visent à favoriser la communication et la collaboration entre les élèves, tout en renforçant leurs compétences linguistiques et sociales. La compétence de médiation, qui suppose un dialogue entre les langues, revêt une importance particulière dans la société réunionnaise marquée par un plurilinguisme quotidien. On lui accorde toute sa place dans les apprentissages.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apportes du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Kisa / kissa la di kadok sa malèr ?* *Kosa / kossa ou i vé pou boir ? Kansa ou i sava ? Ousa / oussa ou i rès ? Kisa / kissa i lé Lisa ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Asiz azot ! Vien aou tèrla ! Rouv la fénèt siouplé !* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée :** *Ou lé bien ? Koman i lé ? Moin lé bien. Lé la. E ou ?* – **Demander l'autorisation :** *Mi gingne boir trèrla ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Lé bon ! Gayar sa ! Bien sir ! Tro gayar ! An lér ! Korék ! Pa d problèm ! Amoin osi ! Malérèzman non ! Moin lé dézolé, i marsh pa. Mi gingne pa.Pa moin nonpli ! Pa moin sa ! Oui lé bon ! Mi vé bien ! Pran aou !* *Non, lé pa bon ! Mi vé pa !* – **Épeler** des mots. *Alor, mi di lèt par lèt / mi di shif par shif…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Ou i gingne répété ? Koman ou i ékri… ?* *Kosa / kossa i vé dir … an kréol ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Bonzour ! Mersi bonpé ! Eskiz amwin ! Adyé ! Ni artouve !* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atann in kou va ! Fé atansion ! Porte antansion !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Agard ! Akout !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Tér-la paz 15 ! la minm / mèm !* – Exprimer des **besoins élémentaires.** *Moin la fin ! Moin la sho ! Moin la fré !* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. – *Lo kabar i komanse név ér lo soir, téat Sin Jil. I koute sink éro.*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Dann kèl lékol ou i sava ? Ousa ou i sort / sorte ? Koman ou i ème zé-la / jeu-la ? Akoz ou la poin lo shien, lo shate ? Kèl èr ou i sava dormi ? Ousa / oussa ou i sava astèr ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Trap out bon linz / linj ! Alé, rouv zot liv ! Par kèl koté, siouplé ?* – **Demander des nouvelles et réagir simplement :** *Koman i lé ? Aparksa ? Ou lé bien ? Moin lé gayar. Alor la gran merci. Aou minm / mèm ?* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *I anpèsh / défann boir ter-la / i manz / manj pa ter-la ; manzé / manjé lé pa posib ter-la.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Lé bon ! Lé di ! Bien sir ! pa d'problinm / pa d'problèm !* *Oté non ! mwin lé pa dakor !* *Mi gingne pa. Oté amoin non pli ! Pa moin.* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Si lé konmsa mi di lo bann lét inn apré lot : zéro zéro troi néf* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites : *Kosa li la di ? Kosa ou i di ou ? Ou lé sur ? Ou i gingne koz pli lantman siouplé ? Ou i esplik kosa i vé dir… ? Ou i gingne tradui ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples :** *Adié ! Bonzour ! Ni artrouv. Pass in gayar soiré. Dézolé. An respé ! Mersi bonpé. Mersi pardsi mersi ! Eskiz mon pardon.* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atann in ti ninstan ! Fé tansion sanm ou ! Tansion, ou i …. ! Aréte sanm sa !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Agarde ! Akout ! Mi antan pa riyin / rien ! Ou la vi ?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Tèrla, paz 15 ! Tèrla minm / mèm ! Tèrla dsi pano, dsi tablo, dsi lo postèr / zimaz.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers *La fré i tape amoin, Moin la sho, mi gingne pu, I fé mal amoin, Mon vant i kri, moin la bien soif* *Li la bezoin in koudmin, èl i konpran pa*

	– **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. – *Kabar i komanse parla név èr lo soir, téat Sin Jil. Lé gratuite po marmay. I dir apépré dé z'èr-d-tan.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langues afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1 Phonologie

Tous les sons qui différencient le créole réunionnais du français doivent être correctement fixés dès la phase de découverte. Tout d'abord, à La Réunion, il existe deux grandes variétés géographiquement marquées pendant un certain temps qui subsistent encore aujourd'hui : la variété en *lu* et la variété en *li*. Aujourd'hui, ces variétés se sont mélangées, il est rare de trouver des locuteurs parlant une variété sans la mélanger avec l'autre. Il est bon cependant que l'élève puisse repérer ces formes historiques. À côté de ces variétés existent des formes orales « modernes » : contraction, omission, etc.

Repérer les différences phonologiques entre le créole dit « en li » (variété sifflante) et le créole dit « en lu » (variété chuintante).

Dans la variété en *li*, absence des phonèmes [y], [ʃ], [œ]

Créole en *li* :

- phonème [i] correspond aux graphèmes i et u
- phonème [e] correspond aux graphèmes é et e, eu
- phonème [ɛ] correspond aux graphèmes è, ê
- phonème [ʃ] n'existe pas dans la variété en li
- phonème [s] correspond aux graphèmes ch et ss
- phonème [ʒ] correspond aux graphèmes j et z

Créole en *lu* :

- phonème [i] correspond au graphème i
- phonème [y] correspond au graphème u

A1 Prosodie

Reproduire un accent de mot (accent tonique souvent sur la deuxième syllabe) et repérer les syllabes non accentuées.

Reproduire une intonation ascendante ou descendante dans différents types d'énoncés (affirmatif, interrogatif, exclamatif).

Repérer les différences prosodiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : phrases simples déclaratives.

A1+ Phonologie

Repérer et utiliser les deux variétés géographiques du créole réunionnais.

Les élèves doivent apprendre aussi à prononcer et maitriser certains phonèmes du créole réunionnais, par exemple :

- La double nasalisation [ãn] comme dans le mot *kann* (sucre) différente de celle en français, ou *bann*. Transcription : [kãn] Exemple : *bann kann lé dou*. [bãn kãn le du] (la canne à sucre est sucrée)
- La double nasalisation [ãm] comme dans le mot *fanm*. Transcription : [fãm] Exemple : *bann fanm lé déboute*. [bãn fãm le debut] (les femmes sont résilientes).

A1+ Prosodie

Repérer les différences prosodiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : phrases simples interrogatives.

En lien étroit avec les variétés phonologiques et prosodiques du créole réunionnais, la découverte des différentes graphies, en contexte et au fil des séances, est un élément important de l'apprentissage de la langue en 6e.

Graphie

En créole réunionnais, différentes propositions graphiques se sont succédé. Depuis 2021, l'académie de La Réunion a proposé une graphie cadre qui est en fait une synthèse des graphies précédentes. La graphie cadre permet plusieurs solutions graphiques pour un même mot. Découvrir ces différentes graphies en créole réunionnais ainsi que les multiples possibilités de la graphie cadre peut être une activité enrichissante pour les élèves. Voici quelques idées d'activités pour explorer les graphies en créole réunionnais :

Lecture de textes : proposer aux élèves de lire des textes en créole réunionnais écrits dans différentes graphies.

En travaillant sur les différentes graphies en créole réunionnais, les élèves peuvent approfondir leur connaissance de la langue et de sa diversité, tout en développant leurs compétences en écriture et en lecture.

- Comparaison des différentes graphies : rechercher et comparer les différentes façons dont certains mots ou expressions créoles sont écrits. Il est possible de noter les similitudes et les différences entre les différentes graphies et de réfléchir aux raisons pour lesquelles ces variations existent, du point de vue phonologique.
- Dictées en créole réunionnais : organiser des dictées en créole réunionnais pour permettre aux élèves de pratiquer l'écriture dans cette langue. Varier les graphies utilisées pour les mots afin de renforcer la capacité des élèves à reconnaitre les différentes formes d'écriture.
- Création de textes : demander aux élèves d'écrire des phrases ou de courts paragraphes en créole réunionnais en utilisant différentes graphies. Cela leur permettra de pratiquer l'écriture dans la langue et de développer leur créativité en jouant avec les différentes formes d'écriture.

Textes de référence : *Variations de prononciation de la graphie cadre* (2021) ; *Approches sensibles des différentes graphies* (étymologique, en 1977, lékritir 77, en 1983 KWZ, en 2001 Tangol, en 2019 *la sintèz grafik* de lofis *la lang kréol la Rénion*). Synthèse sur la graphie du créole réunionnais, consultable sur le site de l'académie de La Réunion.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La famille**

A1 *La famiy, momon, papa, sèr, frèr, mari, fanm pti baba, kouzin, kouzine, tonton, matant(e), granpèr, granmèr bofrèr, bèlsèr, névé, nièss(s), gropèr, gromèr, zann / jann, la vièy* (registre très familier), *lo vié* (registre très familier), *marmay*

A1+ *Pèr-d-famiy, mèr-d-famiy, bann famiy, tinon gaté, tinon badinaz, non zène fiy, valal, marmay, zazakèl, baba, marmay dann pagn, marmay dé / deu z'an, zène fi / jène fiy, zène garson / jène garson, zène zan / jène jan, bononm, mari marié, madame / madanm, madame marié, tipèr, timèr, gramoun, gropèr, gromèr, fiyo, fiyèl*

- **Entités régionales en lien direct avec l'aire géographique réunionnaise**

A1 *Kréol, zarab, kaf / kafrine, shinoi, malbar, yab, zorey, maoré, komorien, malgash*

A1+ *Domoun déor / domoun i sort(e) Langlétèr / domoun i sort(e) Lalmane…*

- **L'apparence**

A1 *kourt / kourte, pti nin, gran, bèl, gro makatia, tayé an flit / flut, mèg konm in zégrèt, zèn / jèn, vié, gramoun, shové kongné / shévé konyé, gardien volkan, zoli / joli garson, bien pomé, vilin…*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que taille moyenne, très grande (modalisation), laid, bien, gros, démodé, etc. *pa tro kourt / kourte, pa tro long, long- long / long'-long', kas / kass papay san golét, in bébét, in vilin moun, gra-gra, gro-gro, lé abiyé konm bann vié moun, sa pi / pu la mod, lé stilé, i ral in stil in kaf salon, la kas / kass larmoir, kaf la soi…*

- **Le caractère**

A1 *Zantiy / jantiy, plézab, bon kèr, fité, rapiang, mové, goulag, zalou / jalou, gro kèr, vilin manièr, parèss, komik, tok-toké, kapon, mal-élvé*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que sociable, timide, serviable, simple, juste, etc. *li lé an traver, son dégré lé pa bon, li lé dan son mové dégré, limér / lumèr lé sanzan / shanjan, téti / tétu, lé pa pou tousé / toushé sanm in golèt kinz piés / piès, an gèp, masyak, an dézordér, li fé zorév koshon, in miskin, in ramas- mantèr / ramass-mantèr, in gonflèr, in vantar, li kraz la pay, fé lo fier, in poupét, in grimasyèz, li mèt / mète lantrak, li fé dantèl, li fé lintérésan, li manz / manj la raz, kapon, kapone, li lé fourné, véy out zafér, gro kér, in ping, in pirate, in tiran, etc.*

- **Les vêtements ordinaires**

A1 *Linz / linj, pantalon, shomiz / shemiz, kabay, zip / jup, rob, zipon / jupon, pil, vès / vèst, kostim / kostum karnèr, ba, sokèt, sintir, savat dé-doi, soulié*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *linz / linj la més / mèss, kilot / kilote, kanson kabay, sang / sangl sintir, brikol, bout(e) la kort, kilot kour (e), gran kilot(e), kilot (e), gran mansh, morès / moréss, kansèt, kordo morès / moréss, palto, lang sat / lang shate, in linperméab, savat(e), soulié goni, lo ba, soulié garon, soulié lapan, korsaz, pèz tété, zipon / jupon, payaka, friléz, kapline, mayo-d-bin, short morèss, kabay, sang / sangl, soulié titanik, gran kilot(e), korsaz, palto*

– **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *Tèt, koko, kanèt (e), lo zié, boush, lèv, né, bra, min, doi, doidpié, kèr, zorey, shové / shévé / sheveu, pié, zanm / janm, lestoma, rin, pié, boidkor, boidrin, lang, dan, koud(e)*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *bra, zépol, poitrine, zenou / jenou, boidkor, boidrin, pié-d-kèr, tété, zo, lindèks, gro doi, pti doi, kolé, kuis / kuiss, molé, ba-vant / ba-vante, zong, bèl lèv*

– **Les métiers**

A1 *Plantèr, larmontrèr, doktèr, travay dann biro / desu shantié / dann bitasion, shofèr l kar, fam-saz, koifèr, dirèktèr, linfirmié, sekrétèr, nénènn, bone, kuizinié, i okip la kour*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *garazis, modiss, linfirmièz / linfirmièr, fonnkézèr, parolèr, pti kolon, péshèr, portèr, bazardié, boutikié, kolportèr, zouvriyé d-boi, ralèr d piosh, lékrivin, komik, bonn / bone, taksiman, nèrvi*

– **Certains animaux**

A1 *Shien, shate, kok, poul, pintad, kabri, koshon, bèf, mouton, zoi, torti, babouk, zoizo, kankrela, koulèv, souri, sanpié, milpat, sheniy, papiyon, poisson, tang, skorpion, ra, fourmi, lézar*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que (en fonction des documents abordés, animaux sauvages ou domestiques) *Payanké, bélié, tèktèk, kardinal, papang, kaméléon, landormi, gèp, moustik, bib, zarnié, lay, shipèk pardon,grelé, kapisin, karang, péroké, boushrong, shevakine, shevrèt, zangiy, rokin, zourit, bishik, ra miské, zandèt*

– **Les habitudes, le quotidien**

A1 *Lav lo dan, lav la min, done la min po fé in travay, alé bate karé, alé fé magazin,, alé marsé / marshé, rod(e) lo gép, kas / kass mang, rod gouyavié, alé lékol, fé travay dann la kaz, lav vésél / véssèl, lav linz / linj, nétoy la kaz, aranz lo li, fé kui manzé / manjé, gard(e) télé, fé la kour*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *badinaz marmay, kas / kass la blag, alé bat(e) karé, alé fé magazin, alé marsé / marshé, rod lo gép, kas / kass mang, rod gooyavié, alé an parti, zoué / joué la boul, alé bal*

– **L'habitat, la maison**

A1 *Lakaz, kour, salon, shanm, kuizine doboi, baro, kabiné, zardin…*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *Kalbanon, Leskalié, le toi, soubasman, far-far, kajibi…*

– **Le jeu et ses consignes**

A1 *Kadok, loukashièt, lo mèr / lo kouri, la marèl, toupi, kanèt, la rou, la kours(e) goni, la mok, tikaz, tikol, zoué ti poupèt, Granmèr Kal kèl èr i lé ?, lastik, kapsil, sèrvolan, zé / jeu d kart, loto kine, day-daryon, la krosh, dann trou, la kord(e), la ronn, la buté, pti-kaz, fé kaskou, kash-kash nikola*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *i fé plouf-plouf, débisté, lo mèr, bigobé, paré / pa paré, tina / tina inn, lo bit, o trou, zanbèk, kas / kass bobok, tiké, zoué / joué bité, nay, grin-d zariko, grin-d-mayi*

– **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 *Dori, lo grin, kari, sivé, masalé, brèd, rougay, soss, dob, bonbon, gato, paté kréol, konfitir, salad…*

A1+ Comme A1 et autres termes dans la continuité *dori (blan, zone, zanbrokal, kantoné, briyani), lo grin (poi, zariko, lantiy), kari (volay, bishik, tang), sivé (kok, zourit, kanar), masalé / massalé (kabri, poi-sitrouy), brède (sitrouy, shoushou, maniok, morèl, mouroung), rougay (sosiss, boukané, zandouiy, gèp), rougay pilon / soss (tomat, zoignon, konkonm, sitron), zashar, dob (shoushou, sitrouy, kalbass, papay, patat shoushou), gratin (makaroni, sitrouy, shoushou, papaye), soso / sosso mayi, bonbon (kravat, domièl, dopin, miyé, zariko, banane), gato (patat, maniok, kanbar, fouyapin), paté kréol, konfitir (sonz, maniok, patat, fouyapin)*

– **Les loisirs et les sports, lieux de loisirs, activités**

A1 *Bor la rivièr, la rivièr, la plaz, bor la mèr, la pisine, térin, la savane, karo piédboi, ravine, basin / bassin,dann shomin, 'parc de jeux', alé an parti, tour d-lil, rod gouyavié (frui), domino, loto kine, pétank, zé / jeu d kart(e), batay kok, la pèsh, la shas / shass, foutal / football, baskèt, volé / volley, andbol / handball, zoué / joué la boul, moring, spor d konba, dans(e), la krosh*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que **lieux** de loisirs (la piscine extérieure, la salle de sporte, le stade, l'opéra), **activités** (se défouler, s'amuser, collectionner, être actif en club (être actif en club, dessiner, peindre, bricoler, lire des bandes dessinées, des romans ou des mangas, faire de la randonnée, etc.), **blocs lexicalisés** : si j'ai le temps, trois fois par semaine, etc. *kas la blag, bate in karé, badiné, alé kérmés / kèrmèss, zoué / joué tonbola, zoué / joué la roulét, zoué / joué toupi sinoi / shinoi, rod(e) in sanzmandér / shanjman d'èr, alé dann salon koifér, fé ladilafé, alé sinéma, bate kart(e), zoué / joué kine,, zoué / joué domino, zoué / joué day, daryon, zoué / joué la poigne, zoué / joué la kros / krosh, alé bal, alé bal kabar, zoué / joué la mizik, alé gard(e) matsh fotbal / football, fé moring, alé batay kok, alé la shas / shass*

– **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *Zourdlan / Jour d'lan (paté kréol / likèr) / Karèm / Pak (gèp, kapisin / kapissin, tang) / 14 zilié / jilié / La fèt kaf / Noèl / Dipavali / Nouvèl an shinoi, tamoul / Ramadan*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *Mièl vèr, Florilèges, Foir Bra-Panon, la Salèt(e), vakoa, lay, shoka, gouyavié, shoushou, zartisho, diféran fèt La toussin, Promié novanm, sanblani, sèrviss…*

– **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *Lé-o, lé-ba, par-an-o, par-an-ba, anlèr, anlèr laba, anba, anba, la-o la Montagn ; La savane, karo, la plaz, bor la rivièr, volkan ; La vil / vill, lé kartié*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *la ravine, piédboi, piéd-flèr, karo doboi, piton, karo kann, bitasion / bitassion, la montagn, sirk, lilèt, vilaz / vilaj, térin, plato, la plène*.

– **Les contes et légendes**

A1 *Zistoir, zistoir-kont, lézann, Tizan / Grandiab, lo roi, la rèn, Groloulou, Zako, lièv*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *Kriké Kraké, si zistoir lé mantèr, la pa moin lotèr, dann tan lontan* et les formules rituelles du conte

– **Les émotions, les sentiments et leur expression**

A1 Champs lexicaux de la colère, de la tristesse, la peur *kontan, moin lé kontan (minm / mèm), la pèr, kapkap i mont dési, tris, békabir, étoné, lé mol, ral lo kèr dési*

A1+ Comme A1 et autres termes tels que *gran kontantman, kontan, moin / mwin lé kontan (minm / mèm), lé gayar, lé doss, lé gadianm, lé kalou, lé valab, préssé minm / mèm) ; la pèr, kapkap i mont(e) dési, i gingn(e) la tranblad(e), shové i drès / drèss dsi la tèt, la pèt, la frouss, mon kèr la bat(e) dan mon do, mon kèr lé gro, gropléré, dépité, shagriné, mavouz, lé malizé*

– **Compter**

A1 Jusque 12 ainsi que les dizaines (*inn, dé troi, kat, sink, sis / siss, sèt, uit, nèf, dis / diss, onz douz*)

A1+ Jusque 100 *dis / diss, vin, trant, karant, sinkant, soisant / soissant(e), soisant-dis, katrévin, katrévin-dis, san…*

– **Exprimer l'heure**

A1 les ***heures*** entières, demi-heures et quarts d'heure *Sis / siss z'èr, sis / siss z'èr ékar, midi édmi, si lo kou dé / deu z'èr moin / moins kar, si lo kou sis / siss z'èr, minui, Uit èr d'matin, uit èr d'soir*

A1+ Comme A1 et *présan sis / siss z'èr, sis / siss z'èr parla, vèr sis / siss z'èr, gro lèr midi, dé z'èr dsi lo poin*

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A1+ .

Le verbe : premières conjugaisons

– Le présent de l'indicatif : connaitre le présent de l'indicatif des verbes les plus courants
  - Les auxiliaires *néna et lé*
  - Les verbes de modalité : *Gingne, doi, koné.*
  - Les verbes faibles
  - La troisième personne du singulier de quelques verbes forts fréquents.
– Le présent est utilisé pour exprimer un futur proche : *Mi sava ashté dé pti bonbon domièl.*
– L'impératif : reconnaitre quelques formes courantes, à l'aide notamment des consignes de classe : *Asiz / assiz azot ! Pran zot kayé, ékri la dat zordi !*
– (A1+) Les temps du passé : reconnaitre quelques marques verbales simples des temps du passé ; les marqueurs pré-verbaux.
  - En créole réunionnais il n'y a pas de désinence verbale (pas de flexion du verbe) pour exprimer le temps, c'est une langue largement analytique. Les temps sont presque toujours indiqués par marqueurs pré-verbaux : ils sont invariables.
  - Construction : marqueur + corps du verbe.
    - Le marqueur de passé accompli : *la-*
    - Le marqueur de passé non accompli : *té (i)-*
    - Le marqueur de l'accompli dans le passé : *lavé-*
– Expression du temps futur, futur antérieur et futur négatif, en créole réunionnais
  - Le marqueur de futur (forme positive) : *va*
  - Le marqueur de conditionnel passé : *noré*
  - Futur à la forme négative :
    - Corps du verbe + *-arpa*, *-arpi*, marqueur post-posé.
    - Corps du verbe + *-ra pa* ou *-ra pi* marqueur *ra* post-posé au corps du verbe
– Expression du conditionnel en créole réunionnais
  - Le conditionnel présent : corps du verbe *-ré* (*-ré* post-posé).
  - Le conditionnel *noré* + corps du verbe : *noré* pré-posé.

- Conjugaison des verbes être / *lé* et avoir / *néna*
  - Au passé, présent, futur et conditionnel.
- Expression de l'aspect progressif avec les marqueurs suivants qui se combinent avec le verbe *lé* qui, conjugué, indique le temps, présent, passé, futur ou conditionnel : *apo / apou / po / pou*
  - S + *lé* + marqueur + forme verbale
- Expression de l'aspect « terminatif » (action achevée) avec le marqueur *fine*
  - au passé accompli : S + *la* + *fine* + forme verbale
  - au futur : S + *va* + *fine* + forme verbale
- Expression de l'aspect terminatif à la forme négative
  - emploi de *pa fine* : *Mwin la pa fine manjé*.
- Expression de l'aspect « action imminente »
  - Par le marqueur pré-verbal *sar / sa* : S + *i* (l'indice verbal) + *sar / sa* + forme verbale (forme courte / forme longue).
  - Attention : faire la différence à l'écrit entre le marqueur pré-verbal du futur immédiat *sar* et le verbe *sava* qui exprime un déplacement en vue d'accomplir une action.
- Expression de l'aspect « futur immédiat » dans le passé
  - S + *té i* + *sar* + forme verbale (forme courte / forme longue).

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Identifier le groupe nominal (GN) sujet du verbe
- Utiliser la majuscule pour marquer le nom, repérer la place de l'adjectif épithète toujours à gauche de la base nominale dans un GN
- Identifier le pluralisateur : *bann, le bann* devant le GN pour dire le nombre
- Utiliser l'article indéfini *inn / in* pour déterminer le nom afin de désigner ce qui n'est pas encore connu.
- Utiliser l'article défini *lo (le) / la* pour déterminer le nom afin de désigner ce qui est connu ou bien déjà présenté dans un texte, ou encore précisé par le contexte.
- Utiliser les pronoms possessifs : GN formé d'un déterminant possessif et d'un nom
  - Première personne du singulier : *la mièn / lé mièn*
  - Deuxième personne du singulier : *la vot / lé vot*
  - Troisième personne du singulier : *la sièn / lé sièn*
  - Première personne du pluriel : *la not / lé not*
  - Deuxième personne du pluriel : *la zot / lé zot*
  - Troisième personne du pluriel : *la zot / lé zot*
  - Le pronom possessif varie en personne, mais ne marque pas le genre et ne varie pas en nombre.

Les pronoms

- Maitriser les pronoms personnels sujets et compléments dans les deux variétés de langue réunionnaise en *li* et en *lu*.
  - Sujet
    - 1re personne du singulier : *mwin (ou moin) / m'*
    - 2e personne du singulier : *ou* (forme commune aux 2 variétés), *twé* (créole en *li*), *vou* (créole en *lu*)
    - 3e personne du singulier : *li* (créole en *li*, féminin et masculin), *lu* (masculin créole en *lu*), *èl* (féminin créole en *lu*)
    - 1re personne du pluriel : *nou, n'*
    - 2e personne du pluriel : *zot*
    - 3e personne du pluriel : *zot, banna*
  - Il est à noter que *Mwin (ou moin)* et *m'* avec les verbes autres que *lé* et *néna*, le pronom personnel représentant l'émetteur (première personne) : *mwin*
    - se joint à l'indice verbal « *i* » : *mi / m'i*
    - se joint au marqueur *va* du futur : *ma / m'a*
  - Compléments
    - 1re personne du singulier : *amwin / amoin*
    - 2e personne du singulier : *aou* (forme commune aux deux variétés), *atwé* (créole en *li*), *avou* (créole en *lu*)
    - 3e personne du singulier : *ali* (créole en *li*, féminin et masculin), *alu* (masculin créole en *lu*), *aèl* (féminin créole en *lu*)
    - 1re personne du pluriel : *anou*
    - 2e personne du pluriel : *azot*
    - 3e personne du pluriel : *azot*, *banna*

Comprendre le fonctionnement du genre et du nombre en créole

- Pas de genre grammatical, pas d'accord en genre et en nombre des déterminants, articles, pronoms personnels, adjectifs.

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes *zordi, ièr, domin, koméla, astèr, tanto ;* groupes prépositionnels ou groupes nominaux à valeur adverbiale : *toulézour, toulésemène, toulézan* (source : *Le Lexique du parler créole de La Réunion*, Robert Chaudenson).
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux, (A1+) dire l'année (1989, 2024)
- Utiliser les verbes de position et de déplacement avec leur complément prépositionnel de lieu. Attention à la quasi absence de prépositions en créole réunionnais après les verbes pour se situer dans le temps et dans l'espace.
- Utiliser les adverbes de lieu : anlèr, anba, désou, anndsou, parandsou, désі / désu / déssi / déssu, pardési, dann, anndan, paranndan, parlaba, atèrla, atèrlaba, koté, akoté, parkoté, anparmi.

La phrase créole et son organisation

- (A1+) Dans les constructions attributives, faire varier le degré d'intensité de la qualité à l'aide de graduatifs *: vréman, pou vréman, sitèlman, sitantèlman.*
- Dans les constructions attributives, utiliser le comparatif de supériorité et d'égalité : (A1+) *pli(s), plis ke, parey, konm / koman.*
- Repérer l'organisation de la phrase simple (notamment la phrase déclarative et sa forme négative) :
  - *Moin la poin d'frér :* phrase déclarative qui donne une information.
  - *Li lé pa la :* phrase négative négation nominale portant sur le pronom « il ».
- Repérer la place du verbe dans la phrase affirmative : *Zordi, li lé la / li lé pa la.*
- Utiliser quelques conjonctions de coordination dans des énoncés simples : *épi, selman, oubiensa, sinonsa, èk, ansanm, sanm.*
- Utiliser quelques connecteurs chronologiques alors ou (A1+) logiques pour illustrer *: konm, par ekzanp,* ou exprimer la conséquence.
- (A1+) Utiliser les modalisateurs pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé : *Pétèt, riskab, daoir, somanké, saspé, lé posib.*
- Repérer l'organisation des différents types de phrase : la phrase interrogative totale et partielle, et la phrase impérative ou injonctive.

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
cinquième	A1+	A2

La classe de cinquième offre aux élèves la possibilité d'élargir leurs découvertes linguistiques à une deuxième langue vivante. À l'approfondissement d'une première langue, devenue plus familière, s'ajoute la découverte d'une deuxième langue, porteuse de sons nouveaux, de règles différentes et véhiculant une autre culture.

Comme en sixième, les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens. Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière désormais plus libre des énoncés rencontrés en réception.

Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Connaissance de soi et identité

Durant cette année scolaire, les élèves sont encouragés à explorer et à mieux comprendre leur propre identité. Des activités variées sont proposées pour leur permettre de réfléchir sur les valeurs de la société créole et sur leurs aspirations personnelles. Ce travail vise également à renforcer leur confiance en eux-mêmes et à développer une estime de soi saine et équilibrée.

Culture et héritage

La classe de cinquième est également l'occasion pour les élèves d'acquérir les fondements de leur culture et de leur héritage. À travers des cours et des projets interdisciplinaires, nous explorons les richesses du patrimoine culturel, historique et artistique. Les élèves découvrent ainsi les racines de leur société et les influences qui ont façonné le monde dans lequel ils vivent.

Approfondissement des connaissances littéraires

L'étude des genres littéraires et des registres de langue occupe une place centrale dans le programme. On encourage les élèves à lire, à analyser et à apprécier une diversité de textes, des classiques de la littérature aux œuvres contemporaines. Cette approche permet de développer leur sens critique, leur gout pour la lecture et leur capacité à s'exprimer avec finesse et précision.

Fonctionnement de la langue

La maitrise du fonctionnement de la langue créole est une priorité. Les élèves approfondissent leurs connaissances en grammaire, orthographe et syntaxe, et développent des compétences indispensables à une communication efficace. Les exercices et les ateliers pratiques visent à perfectionner leur usage de la langue dans des contextes variés, tant à l'écrit qu'à l'oral.

Inscription dans une Histoire et un héritage

Comprendre les événements marquants du passé et les grandes figures historiques permet aux élèves de mieux appréhender le présent et de se projeter dans l'avenir avec un sens accru de la responsabilité et de la citoyenneté. Les projets de recherche et les sorties éducatives sont des occasions privilégiées pour ancrer ces apprentissages. En résumé, la classe de cinquième est une année riche et dense où chaque élève est amené à se découvrir, à s'approprier un héritage culturel, à affiner ses compétences littéraires et linguistiques, et à s'inscrire dans une histoire collective.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

- Dans un monde où l'image est omniprésente, pouvoir se décrire en ayant une image positive de soi est une gageure. La maitrise d'un lexique riche de la description est d'autant plus importante qu'elle permet d'appréhender le rapport à autrui.

Objets d'étude possibles

- *Kisa mi lé* ? Qui suis-je ?
- *Tir portré* : les caractéristiques physiques et morales

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

- Dans une ile tropicale où la vie est rythmée par deux saisons, *sézon la salèr* et *sézon la fré*, dès l'enfance les jeunes Réunionnais apprennent à interpréter les indices annonciateurs du *mové tan*. De plus, le relief accidenté de l'ile favorise la multiplication de microclimats et le passage de la pluie au soleil, du soleil au vent, du vent au brouillard, de la chaleur à la fraîcheur dans une seule journée en fonction de ses déplacements.

Objets d'étude possibles

- *Zordi la plui, demin solèy* : les saisons et les changements climatiques à La Réunion
- *La sézon koudvan* : la saison cyclonique au cœur de la vie réunionnaise

Axe 3. École et loisirs

Le quotidien d'un élève est rythmé par une alternance entre des temps d'apprentissage au sein de l'institution scolaire et la vie extérieure, famille et loisirs. Ces temps se croisent, se complètent, s'opposent parfois et participent tous deux à la construction de l'individu.

Objets d'étude possibles

- *Zistoir lékol* : la vie à l'école
- *Lékol maron* : apprendre en dehors de l'école

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

- L'imaginaire a toujours été un moyen pour l'homme d'étendre et d'enrichir le monde qui l'entoure. Il tente ainsi de mettre des mots sur ce qui lui échappe de façon tangible. Cet imaginaire peut relever totalement de la fiction comme il peut prendre appui sur une réalité.

Objets d'étude possibles

- L'imaginaire des animaux
- Le mythe de la Lémurie

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

- Cet axe propose une étude des lieux réels ou symboliques, et des personnages qui leur sont liés, présents sur le territoire et dans l'imaginaire réunionnais. Une démarche essentielle pour comprendre et apprécier la richesse de ce patrimoine insulaire.

Objets d'étude possibles

- L'héritage de l'esclavage et du marronnage
- La *boutik shinoi* (le commerce de proximité)

Axe 6. Les langues régionales dans le monde

Des chercheurs du CNRS ont créé une carte interactive des langues régionales dans le monde. Pour ce faire, ils sont partis à la rencontre d'habitants, locuteurs d'une langue régionale, et ils leur ont demandé de lire la même fable d'Esope, « La bise et le soleil », sur le site de l'Atlas sonore des langues régionales.

Les professeurs peuvent à partir du site, faire découvrir et explorer la fable d'Ésope « La bise et le soleil » dans diverses langues régionales créoles du monde. Les élèves pourront apprécier les variations linguistiques et culturelles de l'histoire, tout en comprenant les valeurs universelles qu'elle transmet. En découvrant et en comparant différentes versions de la fable, les élèves sont sensibilisés à la diversité des langues régionales et enrichissent leur compréhension de la pluralité linguistique et culturelle du monde.

Activité proposée : écoute de la fable en français et dans d'autres langues d'abord, puis échanges et partages sur leurs impressions et leurs ressentis des différentes versions et éventuellement évaluation de leurs capacités à reconnaitre certaines langues. Les élèves pourront ensuite placer sur une carte les différentes langues écoutées et faire une recherche sur ces différentes langues.

Objets d'étude possibles

- Où parle-t-on le créole ? Quels créoles ?
- La créolisation du monde
- Se rencontrer

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de cinquième, les élèves peuvent réaliser diverses activités pour développer leurs compétences en compréhension de l'oral et de l'écrit.

En compréhension orale :
- Écoute de dialogues, de textes enregistrés, de chansons suivis de questions pour évaluer la compréhension orale (globale et détaillée).
- Pratique de l'écoute active en répondant à des questions, en reformulant des informations ou en résumant des dialogues, textes, de chansons.
- Jeux de rôles et mises en scène pour encourager l'expression orale et la compréhension des interactions entre les personnages.

En compréhension de l'écrit :
- Lecture de textes courts, de contes, de sirandanes ou d'articles adaptés au niveau des élèves, suivie de questions de compréhension.
- Résumé écrit de textes lus pour travailler la synthèse et la reformulation.
- Lecture d'articles de presse ou de documents documentaires pour favoriser l'ouverture sur le monde et la compréhension de différents points de vue.

En pratiquant une variété d'activités de compréhension de l'oral et de l'écrit, les élèves de cinquième améliorent leur maitrise de la langue, leur capacité d'analyse et leur compréhension des messages véhiculés à l'oral et à l'écrit. Ces activités contribuent également au développement de leur culture générale et de leur sens critique.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structures de phrase, pour identifier les **étapes du récit.** – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur des **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, éventuellement sur les **mots transparents, familiers ou proches de mots d'une autre langue connue** ou bien encore **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En classe de cinquième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène par exemple, permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs (contes, sirandanes, slams) ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant une trame ou un modèle connu.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. Emploi des verbes *lé* et *néna* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Mi port(e)… moin / mwin néna… si mon tét. Mon fami i sort(e)… Nout bann zansét i sort(e) parkoté… Koméla mi viv…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Dabor inn, nou la ékout(e) lo zistoir.* *Apré sa, nou la koz(e) ansanm.* *Po fini, nou la fé lo rézimé / rézumé.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Laba, la-o, bordaz / bordaj shomin, dovan, dèryèr, déor, partou,anba, anlèr, dannfon, dodan, dsou, akoté…* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Zordi nou lé le …* *Sis / siss z'èr, Sis / siss z'èr in kar, midi édmi, si lo kou dé / deu z'èr moin kar, si lo kou Sis / siss z'èr, dé / deu z'èr dsi lo poin, minui* *Uit èr d'matin, uit èr d'soir* *Sis / siss z'èr parla, pa loin Sis / siss z'èr, gro lèr midi* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *bonpé, tipé, inpé, inta, in paké* *konm, parèy* – En créole : pas de partitif, le nom seul sans déterminant, s'il renvoie à quelque chose de non dénombrable, le nom *suffit : konfitir, kafé…* *la poin, la pu, la poin persone / rien* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : *anpliskésa, eksa…* • illustrer : *konm, par ekzanp…*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *« Bononm la té in pésèr. Anfin, kèl pésèr ? Li té bate karé èk in golèt wi, mé dopi sépa ki fout konbyin tan li té i pès, li lavé zamé trap lo pli pti gigine din domi morso d'pwason. Malgré sa, tou lé matin nout pésèr, si son golèt, té anmar in lign » Béképabéké,* Sully Andoche – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Mi port(e)… moin / mwin néna… si mon tét. Mon fami i sort(e)… Nout bann zansét i sort(e) parkoté… Koméla mi viv…* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *« Kan la koup kane la rivé* *Mi sava lizine granmatin* *Kan la koup kane la rivé* *Sar désarz sarèt la zourné* *Mi travay lizine Savanah* *Tout la zourné mi koup kane* *Sar désarz sarèt la zourné » Zordi la pli, domin solèy,* Patrice Threutard *Dann lo débi / débu, nou la ékout(e) lo zistoir.* *Apré la, nou la koz(e) ansanm.* *Dann la fin lo séanse, nou la fé lo rézimé / rézumé.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *« Mi abit inti kaz an pay* *lo soir mi dor dési la pay »* *Mon kèr,* Racine Des Iles – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels. *« Kan moin lété pti* *Moin lété mizèr* *Zordi moin lé somér » Mon liberté,* Bastèr – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Mi préfèr akout(e) la mizik mon péi olerk la mizik déor* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

• exprimer une opposition : *solman, mé solman…* • exprimer la cause : *akoz, konmsi…* • exprimer la conséquence : *akoz, pou sa minm / mèm…* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *mi inmré / èmré, si solman* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *« Si la poin travay ni manz'ra pa volay* *Na manz maï fin ek' bouillon brèd* *Si la poin travay ni manz'ra pa volay* *Nallé chez le bo-pèr et ma gratte la tèr »* *Ti kaz an pay,* Viadère	*« Ou té perdu pars ou la byin voulu, pèrsone la mète kouto sou out gorz, la ral aou ayèr é alors ? Out kuryozité, kosa ou la fé avèk ? Ou la tié out kuryozité, ou la tié out kiltir, pars ou la byin voulu, pars ou la lès fèr, pars ou la pa voulu rod par ou minm » Kisa mi lé,* Daniel Léocadie – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. *« Un' dimanche après-midi, Ptit caf l' a parti boulevard La Providence pour rod' un pé mang carotte.* *Li l'était qui marche en sifflant un' air de ségha quand, dan' milieu chemin, li l'a vi un zaffaire noir.* *Li la fonce dessus pour trapper : l'était un zoli portefeuille en peau d'phoque. »* *A la Providence,* Jérémie Brimbel, Revue littéraire n°14 – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *« O la pli li vé tonbé, lés ali tonbé* *Kan li variv atér na rod in manié po diriz ali »* Viadère – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *« Ah si zordi mi vé byin sèy ral in kou si lo rofrin* *Pasitan bord lo ronm ek tout lo vin* *Bondyé astèr na ryin k'ou pou tir amwin* *dann ce rofrin* *Mi préfèr larg mon lame dan out lamin* *Mi koné po mwin sra difisil* *Mé mi voudré pi artourn lazil »* *Rest la maloya,* Alain Peters

Interaction orale et écrite, médiation

En cinquième, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion, à exposer des arguments lors de débats et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs. La compétence de médiation revêt une importance particulière dans la société réunionnaise marquée par un plurilinguisme quotidien. On lui accorde toute sa place dans les apprentissages

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.
Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.
Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.
Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter (est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation).
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Ou lé bien ? Ou la parti lékol zordi / jordu ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. • Conseil : Sré gayar si ou té i …. réaction : lé bon, mwin va fé • Consigne : dabor rouv(e) lo livr, apré ékri dann zot kayé sak zot la konpri. • Ordre : Impératif : *Alé + base verbale* *Dégaz / Dégazé / Sort(e) aou / Dor azot…* – **Demander des nouvelles et réagir simplement** *Koman i lé ? ou lé bien ?* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *mi pé fé / mi gingn(e) fé…Fé pa sa* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Dakor, pa dakor, pa dakor ditou* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. *S(i)ouplé, ou i gingn èd(e) amoin / répété / ésplik / di amoin koman i di … ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Adié, bonzour, bonsoir, koman i lé, eskiz amoin, eskizé, mi sava, n'i artrouv (tanto)* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. – Utiliser des verbes de **perception.** *mi voi, mi san, mi antan …* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Mi / li rod, mi / li voudré, moin / li la bezoin…* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Kisa / kissa, kansa, kosa / kossa, ousa / oussa, poukosa / pokossa, akoz, afèr, komansa, parkoman* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. • Conseil : *Mi konsèy(e) aou ….*réaction : *lé bon, mwin va fé* • Consigne : dabor rouv(e) lo livr, apré ékri dann zot kayé sak zot la konpri. • Ordre : Impératif : *Alé + base verbale* *Dégaz / Dégazé / Sort(e) aou / Dor azot…* – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. • Autorisation / persmission : ▪ Demander : *mi gingn(e) alé déor ?* ▪ Exprimer : *zot i gingn (e) alé déor* • Interdiction : ▪ Demander : *mi gingn(e) / i doi pa alé déor ?* ▪ Exprimer : *zot i gingn (e) / i doi pa alé déor* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Mwin / moin lé pa dakor ditou sanm ou.* – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire**). • Donner : *zot i vé in kou d'min ?* • Demander : *zot i gingn(e) done amwin / amoin in kou d'min siouplé ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. • Saluer : *Bonjour / adyé / koman i lé !* • Prendre congé : *Adié, ni artrouve !* • Remercier : *Gran mers, gran mersi po out kou d'min*. • S'excuser : *éskiz mon pardon. / mwin lé dézolé.* • Relancer par des questions simples non développées : *aou ? / akoz ? poukossa ? Koman ? parkoman ? Kansa ? Oussa ?* – **Utiliser toute la gamme des verbes de perception**. *Zot i voi in zoizo dann sièl. Zot i antan la mizik. Zot i santi in bon lodèr kari. Zot i toushe in morso de boi lé dur. Zot i goute in bon rougay tomat.* – **Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de situer une information** :

	Le livr lé déssi la tab. / loto lé devan la kaz. / Lékol lé koté lo térin football. / la rénion i komanse 10 z'èr. / La boutik lé an fasse sinéma. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées : *Mwin lé kontan alé sinéma / Mwin lé trist akoz mon dalon la parti / Tro gayar ! Gadianm ! Oté pa possib !* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Kabar va éspassé téat Sin Jil, 7 èr d'soir. Lo biyé i koute 30 éro. Zot i gingne ashète bann biyé dessi internet.*

Outils linguistiques

En classe de 5e, pour l'apprentissage d'une Langue Vivante Régionale (LVR), l'étude de la phonologie (sons de la langue) et de la prosodie (rythme, intonation et accentuation) est essentielle pour acquérir une prononciation correcte et fluidité dans la communication orale.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

L'élève est capable de moduler sa voix pour donner l'intonation pour exprimer :
- une injonction positive et négative
- une interrogation
- une exclamation
- son opinion, ses gouts, ses sentiments

Phonologie et prosodie

A1+

Exercices de discrimination auditive : Proposer des activités où les élèves doivent distinguer et reproduire les différents sons de la langue vivante régionale étudiée.

Exercices de répétition : Faire répéter aux élèves des mots, phrases ou dialogues afin de travailler leur prononciation.

Chants et comptines : Apprendre des chansons ou des comptines dans la langue étrangère pour travailler la prosodie et le rythme de la langue.

Jeux de rôle : Mettre en place des jeux de rôle où les élèves doivent communiquer dans des situations de la vie quotidienne pour pratiquer l'accentuation et l'intonation.

Lecture à voix haute : Encourager les élèves à lire des textes à voix haute pour travailler leur prononciation et leur prosodie.

A2

Enregistrements individuels : Demander aux élèves de s'enregistrer en train de lire des textes pour s'auto-évaluer et progresser dans la maitrise de la phonologie et de la prosodie. Ces activités ludiques et interactives permettront aux élèves de développer leurs compétences en phonologie et en prosodie dans la langue étudiée, favorisant ainsi une meilleure communication orale et une compréhension plus profonde de la langue.

A1+ Phonologie

Repérer et utiliser les deux variétés géographiques du créole réunionnais.

Les élèves doivent apprendre aussi à prononcer et maitriser certains phonèmes du créole réunionnais, par exemple :

- La double nasalisation [ãn] comme dans le mot *kann* (sucre) différente de celle en français ou alors *bann*. Transcription : [kãn] Exemple : *bann Kann lé dou*. [bãn kãn le du] (la canne à sucre est sucrée)
- La double nasalisation [ãm] comme dans le mot *fanm*. Transcription : [fãm] Exemple : *bann fanm lé déboute*. [bãn fãm le debut] (les femmes sont résilientes)

A1+ Prosodie

Repérer les différences prosodiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : phrases simples interrogatives.

A2 phonologie

À La Réunion, il existe deux grandes variétés géographiquement marquées pendant un certain temps qui subsistent encore aujourd'hui : la variété en *lu* et la variété en *li*. Aujourd'hui, ces variétés se sont mélangées, il est rare de trouver des locuteurs parlant une variété sans la mélanger avec l'autre. Mais, il est bon que l'élève puisse repérer ces formes historiques. À côté de ces variétés existent des formes orales « modernes » : contraction, omission, etc…

Dans la variété en *li*, absence des phonèmes [y], / [ʃ], [œ]

Créole en *li* :

- phonème [i] correspond aux graphèmes i et u
- phonème [e] correspond aux graphèmes é et e
- phonème [ɛ]. correspond aux graphèmes è, ê…
- phonème [ʃ] n'existe pas dans la variété en *li*.
- Phonème [s] correspond aux graphèmes ch et ss
- Phonème [ʒ] correspond aux graphèmes j et z

Créole en *lu* :

- phonème [i] correspond au graphème i
- phonème [y] correspond au graphème u

Les élèves doivent apprendre aussi à prononcer et maitriser certains phonèmes du créole réunionnais, par exemple :

- Le phonème *fonn* [fɔ̃n] en créole est nasal, contrairement à sa version française [fɔ̃d] : *la glasse i fonn* vitman. [la glas i fɔ̃n vitmɑ̃] (la glace fond rapidement)
- Le mot *konm :* [kɔ̃m] se prononce différemment du mot français "comme" : [kom]. Il utilise un son nasal particulier : *Konm zot, mi sava dann lékol la*. (Comme vous, je vais à cette école.) Transcription : [kɔ̃m zɔt, mi sava dɑ̃n lekɔl la]

A2 Prosodie

Repérer les différences prosodiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : phrases simples exclamatives.

Repérer la prosodie du créole « citadin » qui est différent de celui du créole en *lu*, repérer les syllabes non accentuées et reformuler les énoncés dans une ou l'autre variété, ou dans une variété moderne où se mélangent le créole en *li* et le créole en *lu*.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La famille**

A1+ *Pèr-d-famiy, mèr-d-famiy, bann famiy, non-d-famiy, tinon gaté, non badinaz, non zène fiy, non-d-dame, valal, marmay, zazakèl, baba, marmay dann pagne, marmay dé / deu z'an, zène fi / jène fiy, zène / jène garson, zène / jène jan / zan, bononm, mari marié, madame, madame marié, tipèr, timèr, gramoun, gropèr, gromèr, fiyo, fiyèl*

– **Nationalités et entités régionales en lien direct avec l'aire géographique germanophone et ses voisins**

A1+ *domoun déor, domoun i sort(e) langlétèr, domoun i sort(e) lalmane…*

– **L'apparence**

A1+ *pa tro kourt, pa tro long, long long, kass / kas papay san golét, in bébét, in vilin moun, gra-gra, gro-gro, lé abiyé konm bann vié moun, sa pi la mod, lé stilé, i ral in stil in … salon, la kass larmoir, kaf la soi*

– **Le caractère**

A1+ *li lé an traver, li lé an kouyon, son dégré lé pa bon, li lé dan son mové dégré, limér lé sanzan, téti, i toushe pa li sanm in golèt kinz piéss / piès, an gèp, masyak, an dézordér, li fé zorey koshon, in miskin, in ramasse mantèr, in gonflèr, in vantar, li kraz la pay, fé lo fier, in poupéte, in grimasyèz, li mète lantrak, li fé dantèl, li fé lintérésant, li lé badé, li lé risté, li manzManj la raz, kapon, kapone, li lé fourné, véy out zafér, gro kér, in ping, in pirat(e), in tiran*

– **Les vêtements**

A1+ *linz la més / mèss, kilot(e), kanson kabay, brikol, bout(e) la kord, kilot(e), kourt(e), gran k kilot(e), kilot(e) gran mans / mansh, morés / morèss, kansèt, kordo morés / morèss, palto, lang sat / shate, in linperméab, savat(e), soulié goni, lo ba, soulié garon, soulié lapan, korsaz, ser / pèz tété, zipon / jupon, payaka, friléz, kapline, mayo-d-bin, short morèss / morès, kabay, soulié titanik, gran kilot(e), korsaz, palto*

– **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1+ *bra, zépol, poitrine, zenou, boidkor, boidrin, pié-d-kèr, tété, zo, lindèks, gro doi, pti doi, kolé, kuiss, molé, ba-vant / vantr, zong, bèl lèv*

– **Les métiers génériques**

A1+ *garazis, modiss, linfirmièz, fonnkézèr, parolèr, pti kolon, péshèr, portèr, bazardié, boutikié, kolportèr, zouvriyé d-boi, ralèr d'piosh, lékrivèr, komik, bonn, taksiman, nèrvi*

– **Certains animaux**

A1+ *Payanké, bélié, tèktèk, kardinal, papang, kaméléon, landormi, gèp, moustik, bib, zarnié, lay, shipèk pardon, grelé, kapisin, karang, péroké, boushrong, shevakine, shevrèt, zangiy, rokin, zourit(e), bishik, ra miské, zandèt*

– **Les habitudes, le quotidien**

A1+ / A2 *badinaz marmay, kass / kas la blag, alé bat(e) karé, alé fé magazin, alé marsé / marshé, rod lo gép, kas / kass mang, rod goyavié, alé an parti, zoué / joué la boul, alé bal*

– **L'habitat, la maison**

A1+ *Lakaz, limèb, kour, salon, shanm, kuizine doboi, baro, kabiné,* zardin,

A2 *Kalbanon, Leskalié, le toi, soubasman, far-far, kajibi…*

– **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1+ *Dori (blan, zone, zanbrokal, kantoné, briyani), lo grin (poi, zariko, lantiy), kari (volay, bishik, tang), sivé (kok, zourit, kanar), masalé / massalé (kabri, poi-sitrouy), brèd (sitrouy, shoushou, maniok, morèl, mouroung), rougay (sosiss, boukané, zandouiy, gèp), rougay pilon / sos(soss) (tomat, zoignon, konkonm, sitron), zashar, dob (shoushou, sitrouy, kalbass, papay, patat shoushou), gratin (makaroni, sitrouy, shoushou, papay), soso / sosso mayi, bonbon (kravat, domièl, dopin, miyé, zariko, banane), gato (patat, maniok, kanbar, fouyapin), paté kréol, konfitir (sonz / sonj, maniok, patat, fouyapin)*

– **Les loisirs et les sports**

A1+ *Bor la rivièr, la rivièr, la plaz / plaj, bor la mèr, la pisine / pissine, térin, la savane, karo piédboi, ravine, basin / bassin,dann shomin, 'parc de jeux', alé an parti, tour d-lil, rod goyavié (frui), domino, loto kine, pétank, zé / jeu d kart, batay kok, la pèsh, la shas / shass, foutal, baskèt, volé, andbol, zoué / joué la boul, moring, spor d konba, dans, la krosh*

A2 *kas / kass la blag, bat(e) in karé, badiné, alé kérmés / kèrmèss, zoué / joué tonbola, zoué / joué la roulét, zoué / joué toupi sinoi / shinoi, rod(e) in shanzmandér, alé dann salon koifér, fé ladilafé, alé sinéma, bat(e) kart, zoué / joué kine, zoué / joué domino, zoué / joué day, daryon, zoué / joué la poigne, zoué / joué la kros / krosh, alé bal, alé bal kabar, zoué la mizik, alé gard(e) matsh fotbal / football, fé moring, alé batay kok, alé la shas / shass…*

– **Les émotions et sentiments et leur expression**

A1+ *La pèr, kapkap i monte(e) désі, tris / trist, békabir, étoné, lé mol, ral lo kèr désі, gran kontantman, kontan, moin lé kontan (minm / mèm), lé gayar, lé dos / odss, lé gadianm, lé kalou, lé valab, présé / préssé (minm / mèm), i gingn la tranblad, shové i drès / rèss dsi la tèt, la pèt, la frouss, mon kèr la bat(e) dan mon do, mon kèr lé gro, gropléré, dépité, shagriné, mavouz, lé malizé*

– **Les zones géographiques et les paysages**

A1+ *Lé-o, lé-ba, par-an-o, par-an-ba, anlèr, anlèr laba, anba, anba, la-o la montagn, la savane, karo, la plaz, bor la rivièr, volkan, la vil / vill, lé kartié*

A2 La ravine, piédboi, piéd-flèr, karo doboi, piton, karo kann, bitasion, la montagn, sirk, lilèt, vilaz, térin, plato, la plène

– **La météo**

A1+ *La nuit / le zour / la zourné / la nuit(e) i tonm / le zour / jour i lèv, La lumièr / fénoir*
La line / nouvèl line / plène line / zétoil / komèt
Solèy i shof, i tap, i done (paké), i poik, la shalèr / gingn kou d'solèy / lonm
Livèr / la fré / la fréshèr
Le tan, le sièl lé kouvèr / la plui i tonm / tonbe, farine / i farine / néna in grin d'plui i vien / in grin la plui / nuaz(niaz) noir
Le van lé for / néna in ti briz / le van i done paké

A2 *Bardzour i lèv, le zour lé kléré, le féklèr, la klerté, gran zourné, la brine, ti brine, gran brine, le fé sho, le fé fré, la frèsh, lonbraz, gro fénoir, la fénoirsité, zétoil katr'èr, véli, lèr lé fin, livernaz, la rozé i kay, la tan lé brouyé, néna bon solèy, néna gro solèy, i shof solèy, solèy i pèt, dann kèr solèy, tansion lardèr, le tan lé maf, le tan i ramas / ramasse, le tan i fé nuaz / niaz, la plui / lé fré i tat(e) amoin, la plui i dévid(e), la plui lé a-la-pandiy, nuaz / niaz i marsh, i marsh pa, nuaz i kroiz, nuaz kont-van, bransh-de-van, kap la plui, kap le van, la briz lé karabiné, le van d'tèr, in koudvan, lalizé, van d'larz - La tèt / la ké komèt, zétoil-ki-marsh, la line-o-plin, line-plène, la line lé plin, la line lé fèb, line-fèb, premié kartié d'line, dernié kartié, la line lé for…*

– **L'esclavage**

A1+ *Zesklav, lo mèt(e), gro blan, komandèr, nénènn, propriyétèr, bitasion / bitassion, lizine, karo, shabouk, fouèt(e), kod noir, le fèr, fé pas / passe la mizèr*

A2 *Noir d'piosh, ralèr d piosh, zesklav-a- talan, tabisman, zesklav lakaz, kalbanon, karo kafé, karo kann, largamas / largamass, lansiv, palankin, mète-o-blok, lantrav*

– **Le marronnage**

A1+ *Maron, alé maron, vol shemin, kashièt(e), shasèr / shassèr maron, roi maron, kan maron, détashman, fuzi, libéré, punision / punission*

A2 *Sov maron, shap maron, gran maron, kas / kass la shène, tir le fèr, démayé, tir koup zaré, min koupé, rebélion, désant / déssante maron, révolt, lansiv, le blok, mat(e) in rebélion, la tèt*

Marrons célèbres : Marianne, Cimendef, Mafate, Eva, Anchaing, Dimitile… ; chasseurs de marrons : Bronchard, Mussard…

– ***La boutik shinoi***

A1+ *Lé rouvèr, lé fermé, pèy(é), done / rann / rande la moné, limonade, bonbon, gato, deluil, deri, le grin, la moru / mori, fromaz rouz, boutèy le gaz, vitrine, boit(e) konsèrv, sorbé / la glas(glass)*

A2 *Karné, in pinte, in kar, in balo, la buvèt(e), sopine / shopine, bonbon demièl / la rourout / kravat, gato patat…*

– **Compter**

A1+ *Inn, dé troi, kat, sink, siss, sèt, uit, nèf, dis…*

A2 *vin, trant, karant, sinkant, soisant / soissante, soisant-dis / diss, katrévin, katrévin-dis / diss, san…*

– **Exprimer l'heure**

A1+ les **heures** entières, demi-heures et quarts d'heure : *sis / siss z'èr, Sis / siss z'èr é kar, midi édmi, si lo kou dé / deu z'èr moin kar, si lo kou Sis / siss z'èr, dé / deu z'èr dsi lo poin, minui, Uit èr d'matin, uit èr d'soir*

A2 *présan / préssan Sis / siss z'èr, Sis / siss z'èr parla, vèr Sis / siss z'èr, gro lèr midi*

Grammaire A1+ / A2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2.

Le verbe

– Expression du temps passé en créole réunionnais
  • En créole réunionnais pas de désinence verbale (pas de flexion du verbe) pour exprimer le temps, c'est une langue largement analytique. Les temps sont presque toujours indiqués par marqueurs pré-verbaux : ils sont invariables.
  • Construction : marqueur + corps du verbe
    ○ Le marqueur de passé accompli : *la-*
    ○ Le marqueur de passé non accompli : *té (i)-*
    ○ Le marqueur de l'accompli dans le passé : *lavé-*
– Expression du temps futur (rappel), futur antérieur et futur négatif, en créole réunionnais
  • Le marqueur de futur (forme positive) : *va -*
  • Le marqueur de conditionnel passé : *noré*
  • Futur à la forme négative
    ○ Corps du verbe + *-arpa, -arpi* : Marqueur post-posé
    ○ Corps du verbe + *-ra pa* ou *-ra pi* marqueur *-ra* post-posé au corps du verbe
– Expression du conditionnel en créole réunionnais
  • Le conditionnel présent : corps du verbe *-ré : -ré* post-posé
  • Le conditionnel : *noré* + corps du verbe : *noré* pré-posé
– Conjugaison des verbes être / *lé* et avoir / *néna* : au passé, présent, futur et conditionnel.
– (A2) L'impératif positif (*alé, fé, vien…*)
– Expression de l'aspect progressif avec les marqueurs suivants qui se combinent avec le verbe *lé* qui, conjugué, indique le temps, présent, passé, futur ou conditionnel : *apo / apou / po / pou*
  • S + *lé* + marqueur + forme verbale
– Expression de l'aspect « terminatif » (action achevée) avec le marqueur *fine*
  • au passé accompli : S + *la* + *fine* + forme verbale
  • au futur : S + *va* + *fine* + forme verbale
– Expression de l'aspect terminatif à la forme négative
  • emploi de *pa fine* : *Mwin la pa fine manjé*.
– Expression de l'aspect « action imminente »
  • Par le marqueur pré-verbal *sar / sa* : S + *i* (l'indice verbal) + *sar / sa* + forme verbale (forme courte / forme longue).
  • Attention : faire la différence à l'écrit entre le marqueur pré-verbal du futur immédiat *sar* et le verbe *sava* qui exprime un déplacement en vue d'accomplir une action.
– Expression de l'aspect « futur immédiat » dans le passé
  • S + *té i* + *sar* + forme verbale (forme courte / forme longue).

(A2) *Le groupe nominal*

- Maitriser les degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif
  - Pour une faible intensité : utilisation de l'adverbe *inpé* et, dans certains cas, *in ti / pti guine*, *in ti / pti mièt*, *in ti / pti zi'ng*.
  - Pour une forte intensité : utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier *bien, tèlman, si tan, si tan tèlman, tré, tro, ti*, placés avant l'adjectif.
- Utiliser le déterminant possessif qui varie en personne : *mon, ton, son, nout, zot, zot kaz*.

	Variété en *li*	Commun aux deux variétés	Variété en *lu*
1re personne du singulier	*mon kaz*		*ma kaz*
2e personne du singulier	*ton kaz*	*out kaz*	*ta kaz / vot' kaz*
3e personne du singulier	*son kaz*		*sa kaz*
1re personne du pluriel		*nout kaz*	
2e personne du pluriel		*zot kaz*	
3e personne du pluriel		*zot kaz*	

- Le déterminant ne marque pas systématiquement d'opposition de genre : *mon garson / mon fiy / ma fiy*.
- Notons cependant que dans la variété de langue en *lu*, le genre peut être indiqué à certaines personnes : *sa kaz* / sa maison (alors qu'en créole en *li* : *son kaz*).
- En créole réunionnais, le déterminant possessif ne marque généralement pas le nombre : *Mon janb i fé mal* (ma jambe ou mes jambes).
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul*
    - Une petite quantité : *in pé, in tipé, in trépé*
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *inn-dé, dé-troi, troi-kat*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in bonpé, in paké*
    - La totalité : *toute, toute bann*
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

(A2) *Les pronoms*

- Utiliser les formes élidées du pronom personnel sujet
  - Première personne singulier : *m', m (en combinaison avec i) ;*
  - Deuxième personne singulier : *t' ; v' (plus rare) ;*
  - Première personne pluriel : *n'*.
  - Dans la variété de langue *en li*, pour les verbes autres que *lé* et *néna*, au présent, le pronom personnel *nou* peut s'élider en *n'* qui se joint à l'indice verbal *i* pour donner *n'i*.
  - Le même phénomène peut se produire avec le marqueur pré-verbal *va*.
  - Le pronom personnel *nou* peut se contracter avec le marqueur pré-verbal *va* pour donner *n'a*.
  - Dans la variété *en lu*, le pronom personnel *ou* peut être remplacé par *vou* qui en se joignant à l'indice verbal a donné *vou' i* puis *v'i*.
- Utiliser le pronom démonstratif (formes invariables qui ne portent pas plus de marque de genre que les déterminants)
  - *sad-la* (variante s*at-la*)
  - *sèd-la* (variante sèt-*la*)
  - *sad* (variante s*at*)
  - *sèd* (variante sèt)
  - *sak*
  - *sa*

(A2) *Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace*

- Situer avec précision dans le temps, en maitrisant une gamme variée de marqueurs spatiaux : *anlèr, an-ba, an-d'dan*, *déor, dessi / déssi / dessu / d'si / d'su*, *dessou / dossou / d'sou, devan / dovan, déryèr, jist-à-koté, (a)tèr-la / issi,laba / tèr-laba*.
- L'idée de passage va s'exprimer avec *par* qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…*
- La distance plus ou moins proche s'exprime avec *-là* (plus proche) ou *laba* (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
  - Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr*, par exemple.

(A2) *La phrase et son organisation*

- Former une phrase attributive avec le verbe copule *lé*
  - sujet + *lé* + adjectif qualificatif : *Maman lé éré*
  - sujet + *lé* + nom (fonctionnant comme adjectif) : *Li lé profèssèr.*
- Utiliser des mots ayant fonction de copule
  - *sa / sé / st'* au lieu de *lé* quand l'attribut est un groupe nominal : déterminant + nom : *Madame-la sa / sé in bon madame* (au lieu de *madame-la lé in bon madame*).
- Former une phrase interrogative
  - Introduite par un adverbe interrogatif, principalement : *Koman, par koman, konbien, akoz / afèr / poukossa / pou koué, pou-fèr, kansa, depi kansa, ziska kansa* : *Depi kan(sa) ou lé faïy ?* (Depuis quand es-tu fatigué ?)
- Former une phrase exclamative
  - Introduite par des interjections comme *oté*, *baya*, *oté baya*, *foutor* (variante : *outor*) en début et en fin de phrase : *Oté, baya ! Bouzé, marmay-la la pi gingné !* (C. Fontaine) ; *Boug-la lé gabié, oté !*
  - Introduite par *Kèl* exclamatif à tonalité ironique : *Kèl vann bann Tikok la vann !* (C. Fontaine). Dans cet exemple, Tikok n'a pratiquement pas vendu de goyaviers.
- Former une phrase négative
  - Avec élision de *pa* devant la voyelle *a* ; *pa* s'élide fréquemment en *p'* : *Li va p'atande pli lontan.*
  - En utilisant le marqueur *arpa* au futur post-posé au verbe : S + V + *arpa* + complément : *Domin, li va danse maloya* (futur affirmatif). *Domin, li danse arpa maloya* (futur négatif).
  - En utilisant, la flexion *-ra* postposée au verbe suivi de *pa* comme *Domin, li dansra pa maloya.*
  - Expression de la négation partielle : S + V + *arpi / arpu* + complément
- Phrase complexe
  - Former une subordonnée relative
    - Expansion du nom par l'emploi des pronoms relatifs *ou-sak / ou-sa : Mi ème le patisri ousa i fé gato patat shokola ; çak : Bann marmay çak i joué baskèt i sava an Franse*
  - Former une subordonnée complétive
    - Elle est généralement juxtaposée au verbe de la proposition principale sans mot subordonnant. Exemple : *Maman i vé mi sava sinéma.*
    - On peut cependant parfois trouver le mot subordonnant *ke / k'* pour introduire la subordonnée.
  - Former une subordonnée circonstancielle de temps
    - Introduite par les conjonctions de subordination suivantes : *kank*, *lèrk, shak fois* (simultanéité + répétition)
  - Former une subordonnée circonstancielle de cause
    - Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : *parsk, parské, piske konm, in foi*
  - Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
    - introduite par la locution conjonctive : *sé-fé(k)*
    - par un adverbe d'intensité : *si tan, si tan tèlman*
  - Former une subordonnée de condition introduite par d'autres conjonctions
    - Avec *an ka-k*, *an ka-k si,* le verbe de la subordonnée est au présent
    - Avec *pourvik / pourvuk*, le verbe de la subordonnée est au présent
  - Former une subordonnée circonstancielle d'opposition
    - Pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal, introduite par les conjonctions suivantes : *aléoir, tandi-k*
  - Former une subordonnée circonstancielle de concession
    - Introduite par les conjonctions : *malgré, malgré ke*
  - Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée
    - Introduite par la conjonction *ke / k'* en corrélation avec des adverbes comparatifs de supériorité ou d'infériorité comme : *pli / plis*, *moins*
  - Former une subordonnée exprimant une comparaison hypothétique (irréelle)
    - Introduites par les conjonctions : *konmsi / konmsi-k*

(A2) *De la phrase au texte*

- Écrire un discours direct
  - Par un verbe introducteur comme *di*, *domann* et annoncé souvent par *konmsa* (*konmsa* est facultatif mais est fortement conseillé à l'écrit pour une meilleure compréhension). À l'écrit, le discours direct est encadré par des guillemets.
- Utiliser des connecteurs temporels
  - expression de la durée : *dopi gran matin*, *dopi tan-pti*
  - expression de l'antériorité : *lo zour / jour avan*, *ièr o soir*

- expression de la postériorité : *apréla, lo zour / jour apr*, lo *landmin*, *tèl*
- expression de la simultanéité : *pandan s'tan la…*
- la fréquence : *défoi*, *inn foi l'tan*

– Maitriser les grandes étapes d'un récit
- le début : *in tour / na in tour*, *in zour / in jour*
- les étapes intermédiaires : *épi sa*, *apréla*, *alors*, la / *là*, *landmin matin*, *dé zour / jour apré*
- la fin d'un récit : *en fin d'kont*, *boudikont*

– Utiliser des connecteurs logiques
- exprimant la cause : *akoz*, *pars*, *parsk*, *parske*
- exprimant la conséquence : *alorse, sé-po-sa, pou-sa-minm / pou-sa-mèm, akoz sa minm / akoz sa mèm, sa-fé-k', séfé (k'), sakifé, i fé k'*
- exprimant l'opposition : *soman, kanminm / kanmèm, kinm / kèm, malgré, tandik, olërk*

– Exprimer la subjectivité dans la narration ou l'argumentation
- Expression de la certitude
  - Utiliser des adverbes de phrase comme : *poudvré*, *pou vréman*
  - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *vré, lé klèr*
- Expression de la probabilité / possibilité.
  - Emploi des adverbes de phrase comme : *somanké*, *saspé*
  - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé possib / posib*, *lé riskab*
  - Utiliser de verbe de modalité : *i doi*
- Expression du doute
  - Utiliser La locution verbale : *lé admandé si.*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
quatrième	A1+	A2+

De la classe de cinquième à la classe de quatrième, les élèves gagnent en maturité et en autonomie, ils affinent leur compréhension et ils réalisent des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. Il est nécessaire de tenir compte de cette évolution dans le choix des objets d'études et le format des activités. Les enseignements de langue vivante régionale dispensés à ce niveau accentuent la prise en compte de l'élève en tant que membre d'un groupe élargi incluant son quartier, sa ville et même sa région, et soulignent l'importance de son histoire commune avec les autres Réunionnais. À travers des axes pédagogiques variés, les élèves sont encouragés à approfondir la compréhension de la langue et de la culture réunionnaises. Ils sont amenés à explorer les spécificités de leur quartier, de leur ville et de leur ile, à travers des études historiques, géographiques et sociologiques qui mettent en lumière les liens qui font l'unité de cette communauté.

Enfin les axes invitent également les élèves à réfléchir à leur place dans leur environnement, tout en les incitant à s'ouvrir au monde et à penser leur avenir et celui de l'ile.

Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Dans une société réunionnaise en mutation, les pratiques sportives occupent une place prépondérante. Ces dernières sont impulsées par les nombreuses associations et les clubs sportifs. De plus, l'exercice de ces activités en extérieur est favorisé par la diversité des paysages du territoire réunionnais. Le sport est également un moyen de tisser des liens sociaux et de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté.

Objets d'étude possibles

- Le *moring* et la *krosh* : des sports de combat locaux
- *Bann gran sportif La Rénion :* les grands sportifs de la Réunion

Axe 2. Voyages et exploration

La découverte de l'ile de la Réunion s'est déroulée en plusieurs étapes, marquées par le peuplement progressif de l'ile. Les premiers habitants ont dû apprendre à s'adapter à un environnement parfois hostile, mais ont également su tirer parti des ressources naturelles de l'ile pour survivre et s'installer.

Plus tard, pendant la période de l'esclavage, les Marrons ont mis en place des stratégies de survie pour s'adapter à un environnement inconnu au cœur de l'ile, à la fois sauvage et montagneux. Organisés en communautés solidaires pour se protéger mutuellement, ils ont développé des techniques de chasse, de pêche et d'agriculture pour subvenir à leurs besoins.

La fuite des Marrons dans les hauts de l'ile marque une autre étape dans l'histoire de la Réunion. La résistance et la persévérance de ces esclaves en quête de liberté, leur adaptation à un nouvel environnement ont contribué à façonner l'identité culturelle et sociale de l'ile.

Objets d'étude possibles

- Les premiers explorateurs
- *Zistoir maronaz* : la vie de marronnage

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Les lieux de vie, malgré les stéréotypes dont ils peuvent faire l'objet, sont souvent des foyers de sociabilité et d'appartenance pour ceux qui les habitent. Ainsi les espaces urbains peuvent être considérés comme des lieux de mixité sociale et culturelle alors que les quartiers et villages, de par leur taille plus réduite, sont parfois perçus comme des lieux résistants à la diversité. Ce sont pourtant ceux où se tissent des liens intergénérationnels forts.

Objets d'étude possibles

- Mon kartié, mon vilaz, mon vil (mon quartier, mon village, ma ville)
- Spécificités et singularités des lieux de vie

Axe 4. Inventer, innover, créer

L'invention, la création et l'innovation sont des éléments essentiels dans le développement d'une société. Les objets d'étude de cet axe permettent de stimuler la créativité des élèves, leur esprit critique et leur capacité à trouver des solutions originales à des enjeux sociétaux complexes.

Objets d'étude possibles

- Nou la trouv in zarlor ! A la chasse au trésor de la Buse
- La Rénion demin (la Réunion de demain) : des défis environnementaux

Axe 5. Langages et messages artistiques

Les créations artistiques sont des formes d'expression singulières qui permettent à leurs créateurs d'exprimer leur univers et leur représentation du monde. Ce langage peut faire appel au visuel, à l'auditif ou au corporel.

En combinant ces moyens d'expression, les artistes proposent des œuvres qui suscitent l'émotion, la réflexion et l'engagement du public. L'étude d'œuvres d'artistes réunionnais contribue à enrichir la sensibilité artistique des élèves tout en leur proposant un regard original sur divers aspects de la société réunionnaise.

Objets d'étude possibles

- *In désin, in mésaz* (un dessin, un message) : fresques et peintures murales à La Réunion
- Représentations de la culture créole dans les arts

Axe 6. Les langues régionales en France

Les élèves sont sensibilisés à la diversité des langues régionales et enrichissent leur compréhension de la pluralité linguistique et culturelle de la France. Cela peut également encourager un échange inter-régional et favoriser la compréhension et la tolérance entre les différentes communautés.

Objets d'étude possibles

- Découverte de l'ensemble des langues régionales de France
- Les langues régionales de France

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Le créole réunionnais est une langue riche en expressions imagées, en proverbes et en tournures de phrases qui reflètent la culture et les traditions de l'ile de la Réunion. La richesse du lexique créole et la créativité des locuteurs permettent de communiquer de manière vivante et évocatrice en s'appuyant sur la vie quotidienne. La compréhension passe alors par une expérience sensible partagée.

La compréhension de l'oral et de l'écrit est une compétence qui permet aux élèves de comprendre et interpréter des textes écrits et des enregistrements audios dans la langue vivante étudiée. Pour développer cette compétence, les élèves sont amenés à écouter des dialogues, des interviews, des chansons ou des reportages dans la langue cible. Ils lisent différents écrits (articles de presse, textes littéraires, annonces ou consignes écrites) afin d'améliorer leur compréhension de l'oral et de l'écrit. Ils peuvent également travailler en autonomie en écoutant des podcasts, en regardant des vidéos ou en lisant des articles en ligne.

Enfin, il est important pour les élèves de mettre en pratique leurs compétences en compréhension de l'oral et de l'écrit en réalisant des exercices d'écoute et de lecture, en répondant à des questions sur les textes entendus ou lus, en faisant des résumés ou des comptes rendus, et en réalisant des productions écrites ou orales en lien avec le contenu des textes étudiés. À l'image des documents, en quatrième, les projets d'écoute et de lecture se diversifient. Il peut ainsi être demandé aux élèves de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, bande dessinée, saynète ;
- faire une galerie de personnages ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- réaliser une chronologie ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les apports du niveau A2+ .

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatio-temporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative.

– S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	– **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de quatrième, en langue vivante régionale, les objectifs en expression orale et écrite sont d'amener les élèves à décrire le monde qui les entoure, à lire et à s'exprimer de manière claire et cohérente. Les élèves doivent être capables de rédiger des descriptions détaillées et précises de leurs activités et de leur environnement proche en utilisant un vocabulaire varié et des structures grammaticales correctes. Ils doivent également être capables de lire et comprendre des textes écrits divers, tels que des descriptions, des dialogues ou des articles, en identifiant les informations principales et en saisissant le sens global du texte.

Enfin, les élèves doivent être capables de s'exprimer de manière organisée et argumentée en rédigeant des textes clairs et structurés sur des sujets variés, en exprimant leurs opinions, leurs sentiments et en défendant un point de vue de manière cohérente. L'objectif est de développer chez les élèves la capacité à communiquer efficacement en langue régionale à l'écrit.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant une trame ou un modèle connu.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apportes nouveaux du niveau A2+ .

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et / ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**.

	• Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *« Moin minm kaf Francisco. Mi travay abor bato. La mizér lé tro for. La aminm amoin dann l'Por. »* *La Chanson de Fancisco,* Georges Fourcade – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *« Madam Débasin lé mor an 1846, karant-si z-an avan labolision lesklavaz. Komsi èl lavé rofizé voir se lévèneman-la. La antèr aèl Sin-Pol mé in pé pli tar, la rotir sonkor simetièr pou alé mèt dan la Shapèl Pointi Sin-zil lé-o… »* *Légendes créoles,* Daniel Honoré – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. • Par exemple, écrire la biographie d'un personnage étudié en classe. *Promié débu, li lété.* *Apré sa / apréla, li la-fé…* *Po fini, li la parti…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *« Li té né an Afrik. Lèrk li ariv La Rénion pou travay, li lavé vinn-dé z-an. »* *Légendes créoles,* Daniel Honoré – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Néna déza in moi, mwin / moin lé la. Tou lé zour ni travay dur :* *Sis z'ér granmatin nou sava lékol* *Sis z'ér édmi mi ariv lékol* *Dann l'ér midi mi manz / manje mon rasion / rassion* *Sét ér lo soir momon i tinn / tène la lanp pétrol* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *« Se Eva-la, sa lété pa dan son san. Li té i trouv lo fanm tro zoli pou in zesklav. É anplis de sa, èl lété intélizan. Té tro ! »* *Légendes créoles,* Daniel Honoré – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • Ajouter un élément : *Anpluskesa majine osi / ossi tout / toute bann mové zafèr la mèr la amèn pou nou : zanglé dann tan Napoléon, koléra, san konté la grip(e) éspaniol dan la kal bato Madonna.* • Illustrer : *Dann toute bann l'auto-la, défoi ou i trouve in gayar zafèr : po pran in ka, in loto pli gran ke le vié Shovrolé …*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Mon travail c'est casse la rouille* *Mi travaille comme grenouille* *Moun guère y rôde de pain* *Zot l'a pas peur requin.* *La Chanson de Fancisco,* Georges Fourcade – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Madame Debasin la desot la vi dann son somey. Li lé koni konm « la seconde providence ». Akoz sa ? I paré madam la, minmsi li lavé zesklav li té kalkil la santé banna.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. • Par exemple, écrire la biographie d'un personnage étudié en classe. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *« Li tard pa pou trouv in plas zournalié agrikol koté Sin-Benoi. Apréla, li dovien shartié pandan in koup de tan. »* *Légendes créoles,* Daniel Honoré – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *« Avan gramoun Batok lé mor, Tikok té i yinm bien alé son kaz, lo soir. »* *Zistoir Tikok,* Christian Fontaine – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Epi se ti briyan dann né ! Konm in zétoil si son figir ! Le ti rob noir lé zis konm kifo, pa tro kourt, pa tro dékolté ek inn ti kolié la pèrl. Vréman ! Konmki fodré pou li ! Ek inn ti figir, diré in zoizoblan i rod son koté, i rosanm pa tou sé shakoit …* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. *« Mon kèr y tremble* *Mais mi crois pas k'ni ressemble* *Li lé trop malin* *Et mi vé pas rent dan son train* *Toute bande garçon* *Zordi lé mentèr* *Come papillon, come mouche à miel* *Passe flèr en flèr »* *Tite Magalie,* Ousanousava – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. *« Sésolon ou sar la pès kamaléon, sansa la pès pwason, ou aranz pa out golèt parèy. Avan kit azot fèr lo vèr dan la mèr pou sèy souk boklèr, félèr soré in bon zafèr si mi amont azot koman fo fèr.* *Daborinn, in bon pésèr golèt, la bézwin in golèt. Zot la pansé sa ? Bin mwin lé kontan pou zot déza !* *Alor afors, mazine zot minmn kèl tinon domoun la batiz*

• Exprimer une opposition : *Mé-soman, na toultan in zardinié / jardinié lé apré aroz zardin-la, apré soigne salade-la…* • Exprimer la cause par juxtaposition : *Lavé zèt(e)l'ot, akoz èl la-prézant(e) grann janse ke méssié lavé invité, le kari zoumar koté gosh…* • Exprimer la conséquence : *Sé po sa, i fo pa alé dann ranpar, rod(e) zanbrozad, franboiz, tousala…* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Pa zordi sra domin nou mén nout lang pli loin (wooo sa langage ton momon)* *Le peuple i domann pou kozé lang kréol pou réyoné* *Pa zordi sra domin nou mén nout lang pli loin* *Po écri po nou kosé nou fé nout lang réyoné.* *Langkozé,* Baster – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Ou i domann / domande si son pti fiy té trakassé / trakasé ! I plèr, i plèr ! En zourné !*	*ali : BÉKÉPABÉKÉ »* *Béképabéké,* Sully Andoche – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** *« Listoir nout péi la fé énèt in viv ansanm ousa nou néna respé inn pou lot ; sà lé valab pou domoun konm pou la lang. Anon fé nout posib pou rèst dsi lo somin nout zansèt, dann zot bonèr ou bien dann zot malèr, la tras po nou ! »* *Korbèy shomin-la-vi,* Dominique Ferrère – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *« Anfin bondyé la pis si mon tèt. astèr, lo zonm mwin minm ! Ou konpran pa sa ? Si mi larg aou, sé komsi mi té armèt in také si la porte mon bonèr… »* *Béképabéké,* Sully Andoche

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de quatrième, en langue vivante régionale, les objectifs en interaction orale et écrite, ainsi qu'en médiation, visent à développer les compétences communicationnelles des élèves. En ce qui concerne l'interaction orale, les élèves doivent être capables de participer à des conversations en utilisant un vocabulaire approprié, en posant des questions, en exprimant des opinions et en réagissant aux messages de manière adéquate. Ils doivent également être capables de faire des présentations orales sur des sujets variés, en utilisant des connecteurs logiques et en respectant les règles de la communication orale.

En ce qui concerne l'interaction écrite, les élèves doivent être capables de communiquer par écrit en utilisant un langage clair et structuré, en écrivant des messages, des lettres ou des réponses à des questions en respectant les règles de la grammaire et de l'orthographe.

En ce qui concerne la médiation, les élèves doivent être capables de reformuler, résumer ou traduire des informations écrites ou orales d'une langue à l'autre de manière précise et fidèle. Ils doivent également être capables de réaliser des tâches de médiation orale en expliquant des éléments culturels, en fournissant des explications ou en aidant à la compréhension mutuelle lors de interactions entre locuteurs de langues différentes.

Les objectifs en interaction orale et écrite, ainsi qu'en médiation, visent à développer chez les élèves les compétences nécessaires pour communiquer de manière efficace et appropriée en langue régionale, que ce soit à l'oral, à l'écrit ou en agissant comme médiateur entre différentes cultures linguistiques. La compétence de médiation revêt une importance particulière dans la société réunionnaise marquée par un plurilinguisme quotidien. On lui accorde toute sa place dans les apprentissages.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.
Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.
Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.
Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.
Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apportes nouveaux du niveau A2+ .

A1+	A2+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Done amoin in kou d'min, Zan-lik ! Madanm Bigambé i di.* *Mé non, Marie ! Lo vié i arvir. I fo zan-Lik i vien èd moin kloute le bar desi la porte la kaz !* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Aparksa ! Ou lé bien ?* *Lé la ! Aou minm / mèm ?* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Ou la di amwin « koz pa Kréol,* *ou la di amwin « alé lékol* *ou la di amwin « tonm pa dann la kol»* *Kisa mi lé,* Daniel Léocadie – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *« Eskiz amoin d'di aou sa, mon pèr, mé ou la pou bous nout zié, la. Saminm moin la pa dakor ansamb la rolizion. »* *L'ouvrier réunionnais,* Marc Kichenapanaïdou – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Adyé, salaim, bonzour ! Ou lé bien ? koman i lé ?* *N'i artrouve* *Mi romersi aou, gran meri* *Eskiz / eskuz amwin / amoin* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** et quelques questions précises. – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *« Rantre aou ! Pa bezoin la pèr !… Avanse aou… isi ou lé kab trouve in grape tomate rézin.»* *La Rényon dann kër,* Robert Gauvin – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *« La, kont pa si moin.* *Dousman, dousman, Jean, anbal pa ou konmsa, vié frèr.* *Moin lé dakor ek ou Sully. »* *L'ouvrier réunionnais,* Marc Kichenapanaïdou – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Ou i gingne done amwin / amoin pliss / pluss linformassion / linformasion, esplike amwin / amoin méi.* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Oté, kossa / kosa i di ? ou lé bien ? kossa / kosa i rakonte ?* *Adyé, bonjour, salam* *Mi romersi aou* *Ni artrouve* *Adié / Alé, mi sava* – **Relancer** par une large gamme de questions. *Amoin / amwin ? Amoin / amwin alé domann ali pardon ? Non va ! Kosa li kalkil ? Koson i komann pa la kord ! Ousa li la vi sa ? Di amoin in pé po kisa li pran ali ? In ? Di amoin ? Foutor ! Ala marmay koméla !* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Pou komansé, an pré,promié débi, aprésa, èk, sanm, ansanm, epi épisa, pou fini, pou tak baro…*

Tansion / porte atansion – Utiliser des verbes de **perception.** *voir, akout(e), parl, koz, rogarde, antann / antande, gout(e), santi pli bon, santi mové, santi lodér kèlkèl…* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *andan, la arivé dann teks-la, par koté lo mo, par désі / déssi / désu / déssu, par dosou / dossou, la minm / mèm si koté lo kart, lot koté lo féy…* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *« Afér moin la parti di ali sa ? Mi voi bien papa la poin tro larzan déza pou linz èk zéfé lékol é mi ardomann ali pèy loto pou amène amoin lisé ! Oté, Ti-Loui ! Marshé osi ti prétanpi ? Là, toué la fé mal lo kér ton gramoun là ! »* *Loui Redona,* Daniel Honoré – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *« Tit Magalie* *Pierrot la di aou konmsa* *Domin apré midi* *Randé-vou koté pié kamélia »* *Tit Magalie,* Ousanousava	– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *San ou san ou mamzèl* *Sé konm la pi zétwal dann syèl* *San ou san ou mamzèl* *Sé konm mang karot san piman d'sèl* *Sagrin damour i mèt lésans dann motèr linspirasion.* *San ou san ou tantine* *Sé konm mal do tèt san laspirine* *San ou san ou tantine* *Sé konm mori frit san dakatine* *Té pi in pléré d'sagrin, té Vwal la Maryé dann mwa d'zanvyé.* *San ou san ou ti fanm* *Sé kari bisik san rougay mang* *San ou san ou ti fanm* *Sé kari pwason rouz san zinzanm* *Béképabéké,* Sully Andoche – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *« Néna de milyon d'années que nou lé la* *Soman komen nou larivé sa nou koné pa* *Dé troi y di microbe la transformé* *Na dote y di Adam et Eve envoyé par bon dié »* *Na de Milyon D'années,* Paroles et musique Frédéric Joron. Groupe Ousanousava

Outils linguistiques

En classe de quatrième, en langue vivante étrangère, les objectifs et attentes concernant les outils linguistiques et le lexique en lien avec les axes culturels étudiés visent à permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance de la langue régionale ainsi que de la culture associée.

Les élèves devront être capables d'utiliser un vocabulaire varié et précis en lien avec les thèmes et les aspects culturels abordés en classe, tels que les premiers explorateurs, l'art, le moring. Ils doivent également être capables d'adapter leur discours en fonction du contexte culturel dans lequel ils s'expriment.

De plus, les élèves doivent être capables d'identifier et de comprendre les expressions idiomatiques, les proverbes ou les tournures de phrases spécifiques à la culture réunionnaise, afin d'enrichir leur expression linguistique et de mieux appréhender les spécificités culturelles de la Réunion.

L'objectif est finalement de permettre aux élèves de maitriser les outils linguistiques et le lexique en lien avec les axes culturels étudiés pour favoriser une appropriation plus riche et authentique de la langue et de la culture régionales.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ Phonologie

Tous les sons qui différencient le créole réunionnais du français doivent être correctement fixés dès la phase de découverte. Tout d'abord, à La Réunion, il existe deux grandes variétés géographiquement marquées pendant un certain temps qui subsistent encore aujourd'hui : la variété en *lu* et la variété en *li*. Aujourd'hui, ces variétés se sont mélangées, il est rare de trouver des locuteurs parlant une variété sans la mélanger avec l'autre. Mais, il est bon que l'élève puisse repérer ces formes historiques. À côté de ces variétés existent des formes orales « modernes » : contraction, omission, etc…

Repérer les différences phonologiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante).

Dans la variété en li, absence des phonèmes / y /, / ʃ /, / œ /

Créole en *li* :

- phonème [i] correspond aux graphèmes i et u
- phonème [e] correspond aux graphèmes é, e, eu

- phonème [ɛ]. correspond aux graphèmes è, ê…
- phonème [ʃ] n'existe pas dans la variété en *li*.
- phonème [s] correspond aux graphèmes ch et ss
- phonème [ʒ] correspond aux graphèmes j et z

Créole en *lu* :

- phonème [i] correspond au graphème i
- phonème [y] correspond au graphème u

Les élèves doivent apprendre aussi à prononcer et maitriser certains phonèmes du créole réunionnais, par exemple :

- La double nasalisation [ãn] comme dans le mot *kann* (sucre) différente de celle en français ou alors *bann*. Transcription : [kãn] Exemple : *bann Kann lé dou*. [bãn kãn le du] (la canne à sucre est sucrée)
- La double nasalisation [ãm] comme dans le mot *fanm*. Transcription : [fãm] Exemple : *bann fanm lé déboute*. [bãn fãm le debut] (les femmes sont résilientes)

A1+ Prosodie

Repérer les différences prosodiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : phrases simples interrogatives.

A2+ Phonologie

Les élèves doivent apprendre aussi à prononcer et maitriser certains phonèmes du créole réunionnais, par exemple :

- Le mot *ligne* en créole se prononce avec le son "ing"[liŋ] similaire à l'anglais "parking".] Exemple : *Zot i tras(se) in ligne dessi la sab*. [zɔt i tras in liŋ desi la sab]
- En créole réunionnais, on ne prononce pas le "r" dans certains mots comme *marché*. Transcription : [maʃe] Exemple : *Li sava dann marché pou ashèt légume*. [li sava dãn maʃe pu aʃɛt legym]
- Le phonème « fonn » [fɔ̃n] en créole est nasal, contrairement à sa version française [fɔ̃] : *la glas(se) i fonn vitman*. [la glas i fɔ̃n vitmã]
- Le mot *konm* se prononce différemment du mot français comme". Il utilise un son nasal particulier : *Konm zot, mi sava dann lékol la*. (Comme vous, je vais à cette école.) Transcription : [kɔ̃m zɔt, mi sava dãn lekɔl la].

A2+ Prosodie

Maitriser les différences prosodiques entre le créole dit « en li » (variété sifflante) et le créole dit « en lu » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : tout type de phrases.

Repérer la prosodie du créole des jeunes, repérer les différences et reformuler les énoncés dans une ou l'autre variété, ou dans une variété moderne où se mélangent le créole en *li* et le créole en *lu*, ou une variété plus moderne.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les premiers explorateurs**

A1+ *lil, pirat, navigasion, Mascareigne, zarab, Dina Morgabin, portigé, Vasco de Gama, Santa Apolonia, Pearl, England's forest, zanglé, torti, tourtrél, péroké, dodo,manzé, boir, zangi, kanar, lil Mascarin, jacques Pronis, Compagnie française de l'Orient, lil Bourbon*

A2+ Tristan de Cunha, *linde, zépiss, la soi,* la Shine, compagnie des Indes, Europe, Puissances maritimes

– ***Nou la trouv in zarlor***

A1+ *pirat(e), korsér / korssèr, forban, matirin, la kal, paviyon, bato, fouét(e), zarlo,* la mér, cryptogramme

A2+ *labordaz, anmaré, la kok, la kord (e), la bar, lo bor, manèv, kalé, karkas / karkass, la kok, lalanbik, gablé, gayar, gildiv, lo kar, sou lo van, viré, la varang, la kiy, drag, foss kiy, liston, tolé, ban grapin*

– **L'art**

A1+ *désin / déssin, gravir / gravur, litografi, la pintir / pintut, pinn, pinso, sinéma, larshitèktir,foto, vidéo, street art… portré, péizaz, matériel, la form*

A2+ *santiman, zémosion / lémossion, po roprézante lo monn, la mass, lo koin, pou tir lo rosh, marto, buzar, mashèt,*

– ***Kartié, vilaz, vil***

A1+ *Kartié, boutik shinoi, konpèr shinoi, boutikié, kantine / bivèt, lavoir, bazar, bazardié, la toil, vilaz, sirk, lilèt, shomin, piton, bra, légliz, shapèl, la moské, simtièr, la rivièr, térin, vil*

A2+ *Kolportèr, la fontène, sitèrn*

- **Le *moring* / La *Krosh***

A1+ *Moring : moringèr, koudpié, talon zirondèl, talon la rou, la bourante, sizo, kass-kou san toush, batay, ron moring, Camp Villèle, Camp Ozoux, kour tabisman, Chou-fleur, Cadine… La Krosh : ou tir ? Mi tir ! Alon !*

A2+ Moring : *Talon valval, tanbouryé, koudtèt bélié, La Krosh : teknik kalé, trapé, laklé*

- ***La Rénion demin***

A1+ *Lé-o, lé-ba, la montagn, piton, sirk, ranpar, la mèr, léritaz, baryèr koray, bordmèr, la sab, galé, kap, por, kanal, basin / bassin, kaskad, lanboushir / lanboushur, gouf, ravine, volkan, lav, zoizo, andémik, piédboi,la foré, poisson / poison / pwason, rokin, malang, la kaz, lantouraz, lanbrokin, varang, kaz-an-dir, kaz-an-boi, kaz-an-pay, payote, boukan, baro*

A2+ *Lo fon, ké, sèk, morn, séré, kol, fénèt, plato, brilé, lav, la lign, kaz bardo, kaz torshi, kaz kalimé lanplasman, kouvèrtir, souflaz bardo, tapénak, paviyon, fétaz, gétali, deavantir, lovan*

Grammaire A1+ / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+ .

Le verbe : premières conjugaisons

- Les marques du temps
  - En créole réunionnais il n'y a pas de désinence verbale (pas de flexion du verbe) pour exprimer le temps, c'est une langue largement analytique. Les temps sont presque toujours indiqués par marqueurs pré-verbaux : ils sont invariables.
  - Construction : marqueur + corps du verbe
- Expression du temps passé en créole réunionnais
  - Le marqueur de passé accompli : *la-*
  - Le marqueur de passé non accompli : *té (i)-*
  - Le marqueur de l'accompli dans le passé : *lavé-*
- Expression du temps futur (rappel), futur antérieur et futur négatif, en créole réunionnais
  - Le marqueur de futur (forme positive) : *va -*
  - Le marqueur de conditionnel passé : *noré*
  - Futur à la forme négative
    - Corps du verbe + *-arpa, -arpi* : Marqueur post-posé
    - Corps du verbe + *-ra pa* ou *-ra pi* marqueur *-ra* post-posé au corps du verbe
- Expression du conditionnel en créole réunionnais
  - Le conditionnel présent : corps du verbe *-ré : -ré* post-posé
  - Le conditionnel : *noré* + corps du verbe : *noré* pré-posé
- (A2+) Dismorphisme verbal : forme courte et forme longue du verbe
  - Il n'existe généralement pas en créole réunionnais de désinence verbale comme en français selon les personnes et les temps, les modes, mais il existe une variation forme courte / forme longue que la plupart des verbes possèdent, à certains temps. Le verbe est suivi ou non de certaines expansions, c'est à dire ici de certains compléments. Il s'agit généralement de compléments essentiels (c'est à dire nécessaires au sens du verbe et ne pouvant être déplacés comme, par exemple, un complément d'objet).
    - La forme longue est utilisée quand le verbe n'est pas suivi de ces expansions : *Yèr, mwin la-manjé.*
    - La forme courte est utilisée quand le verbe est suivi de ces expansions : *Yèr, mwin la-manje mang.*
  - La forme varie aux temps suivants : le passé accompli, l'accompli dans le passé, le futur, le conditionnel passé, l'infinitif.
  - Il n'y a pas de variation de forme :
    - au présent avec l'indice verbal *i. Touléjour, mi manje. Touléjour, mi manje brède.*
    - au passé non accompli avec le marqueur pré-verbal *té i* : *Dan mon jènntan, moin té (i) shante. Dan mon jènntan, moin té (i) shante maloya.*
- Conjugaison des verbes être / *lé* et avoir / *néna* : au passé, présent, futur et conditionnel.
- (A2+) Impératif positif :
  - La deuxième personne du singulier de l'impératif (pour les verbes autres que *lé* et *néna*) : forme courte du verbe : *Manje out manjé !* Mange ce que tu as dans ton assiette !
  - La deuxième personne du pluriel de l'impératif (pour les verbes autres que *lé* et *néna*)
    - Le corps du verbe à la forme courte suivi de *azot* : *Mazine azot sézisman ek shagrin zanfan-la !* (Imaginez le choc et le chagrin de cet enfant !)
    - Pour le pluriel et on utilise la même forme que pour la deuxième personne du singulier, c'est à dire la forme courte du corps du verbe. Exemple : *Alé marmaïy, monte dan la sarèt !* (Eh bien, les enfants, montez dans la charrette !)
  - La première personne du pluriel de l'impératif (Pour les verbes autres que *lé* et *néna)* : forme qui permet de s'adresser à un groupe dont on fait soi-même parti(e) : marqueur préverbal *alon / anon* et du verbe qui suit la règle forme longue /

forme courte : *Alon manjé / alon manje samoussa. Anon manjé / anon manje samoussas.* (Mangeons / mangeons des samoussas.)
- L'impératif des verbes *lé* et *néna* : En créole réunionnais, on recourt pour ces verbes défectifs à d'autres tournures verbales.
  - Dans le cas du verbe *lé* : *Fé zanti garson ! Fé zanti fiy !* (Sois gentil (gentille) !)
  - Dans le cas du verbe *néna* : *I fo ou néna out mayo demin / Oubli pa out mayo demin.* (Aie ton maillot demain.)

– (A2+) Forme négative de l'impératif
- On utilise l'adverbe de négation *pa* : *– Trakasse pa ! – Oubliye pa mon kado, Pèr Noèl !*

– (A2+) Expression du passé accompli (PA) des verbes défectifs *lé*, *néna*, *sava* : emploi d'autres tournures
- Verbe *lé* → *la-tonbe* au PA : *Li lé malade (présent) – PA : Li la-tonbe malade.*
- Verbe *néna* → *gingne* au PA : *Mon garson la-gaingne son bak.*
- Verbe *sava* → *parti* au PA : Présent : *Toulézour, li sava Sin-Benoi.* : PA : *Yèr, li la-parti Sin-Benoi.*

– (A2+) Expression du futur antérieur
- Le marqueur *sar* + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + forme verbale.
- *nora* (futur du verbe *néna*) + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + corps du verbe.

– (A2+) Expression du conditionnel présent en créole réunionnais
- Ajout du suffixe *-ré* : forme courte du corps du verbe et la terminaison fixe *-ré*. Le corps du verbe est précédé de l'indice verbal *i*. Exemple : *Zot i manjré.*
- Changements morphologiques
  - Dans le cas des verbes *lé* et *néna*, le conditionnel présent admet des formes spécifiques.
    - Pour le verbe *lé* : *sré*
    - Pour le verbe *néna* : *noré*
  - Cas de verbes, autres que *lé* et *néna*, dont la forme du corps du verbe change au conditionnel présent, comme *pé* (fr. pouvoir) et *vé* (fr. vouloir) qui deviennent : *pouré* et *voudré*.
- Le conditionnel en créole réunionnais présente surtout une valeur modale. Il sert ainsi à exprimer :
  - un souhait ;
  - un fait hypothétique ;
  - une atténuation polie à une demande.

– Expression de l'aspect progressif avec les marqueurs suivants qui se combinent avec le verbe *lé* qui, conjugué, indique le temps, présent, passé, futur ou conditionnel :
- *apo* / *apou* / *po* / *pou* S + *lé* + marqueur + forme verbale
- (A2+) *apré, pré antrinn, trinn (d'), trann* : S + *lé* + marqueur + forme verbale

– Expression de l'aspect terminatif (action est achevée) avec le marqueur *fine* / (A2+) *fini*
- au passé accompli : S + *la* + *fine* + forme verbale
- au futur : S + *va* + *fine* + forme verbale
- (A2+) au passé accompli : S + *la* + *fini* + forme verbale
- (A2+) au futur : S + *va* + *fini* + forme verbale

– Expression de l'aspect terminatif à la forme négative
- emploi de *pa fine* : *Mwin la pa fine manjé.*

– Expression de l'aspect « action imminente »
- Par le marqueur pré-verbal *sar* / *sa* : S + *i* (l'indice verbal) + *sar* / *sa* + forme verbale (forme courte / forme longue).
- Attention : faire la différence à l'écrit entre le marqueur pré-verbal du futur immédiat *sar* et le verbe *sava* qui exprime un déplacement en vue d'accomplir une action.
- (A2+) Par le marqueur *sava po* : S + *té i* + *sava po* + forme verbale (forme courte / forme longue)

– Expression de l'aspect « futur immédiat » dans le passé
- S + *té i* + *sar* + forme verbale (forme courte / forme longue).

– (A2+) Expression de l'aspect « commencement » (ou aspect « inchoatif ») avec le marqueur d'aspect, le verbe *komanse* : S + *komanse* + forme verbale (forme courte ou longue)
- Le marqueur se combine avec les marqueurs de temps du passé accompli *la* et du futur *va*.

Le groupe nominal

– Comprendre le fonctionnement du genre en créole : pas de genre grammatical, pas d'accord en genre des déterminants, articles, pronoms personnels, adjectifs.
– Comprendre le fonctionnement du nombre en créole : pas d'accord en nombre des déterminants, articles, pronoms personnels, adjectifs.
– Utiliser l'article indéfini *inn* / *in* pour déterminer le nom afin de désigner ce qui n'est pas encore connu.
– Utiliser l'article défini *lo (le)* / *la* pour déterminer le nom afin de désigner ce qui est connu ou bien déjà présenté dans un texte, ou encore précisé par le contexte.

- Utiliser *Bann* pour dire le pluriel ou alors l'absence d'article : *Bann zanfan i joué. Zanfan i joué* : les enfants jouent.
- Maitriser les degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif.
  - Pour une faible intensité : utilisation de l'adverbe *inpé* et dans certains cas *in ti / pti guine*, *in ti / pti mièt*, *in ti / pti zi'ng*.
  - Pour une forte intensité : utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier : *– bien, tèlman, si tan, si tan tèlman, tré, tro, ti* placés avant l'adjectif.
- Utiliser le déterminant possessif qui varie en personne : *mon, ton, son, nout, zot, zot kaz*.

	Variété en *li*	Commun aux deux variétés	Variété en *lu*
1re personne du singulier	*mon kaz*		*ma kaz*
2e personne du singulier	*ton kaz*	*out kaz*	*ta kaz / vot' kaz*
3e personne du singulier	*son kaz*		*sa kaz*
1re personne du pluriel		*nout kaz*	
2e personne du pluriel		*zot kaz*	
3e personne du pluriel		*zot kaz*	

  - Le déterminant ne marque pas systématiquement d'opposition de genre : *mon garson / mon fiy / ma fiy*.
  - Notons cependant que dans la variété de langue en *lu*, le genre peut être indiqué à certaines personnes : *sa kaz* / sa maison (alors qu'en créole en *li* : *son kaz*).
  - En créole réunionnais, le déterminant possessif ne marque généralement pas le nombre : *Mon janb i fé mal* (ma jambe ou mes jambes).
- (A2+) Utiliser les pronoms possessifs : GN formé d'un déterminant possessif et d'un nom.
  - Première personne du singulier : *la mièn / lé mièn*
  - Deuxième personne du singulier : *la vot / lé vot*
  - Troisième personne du singulier : *la sièn / lé sièn*
  - Première personne du pluriel : *la not / lé not*
  - Deuxième personne du pluriel : *la zot / lé zot*
  - Troisième personne du pluriel : *la zot / lé zot*
  - Le pronom possessif varie en personne, mais ne marque pas le genre et ne varie pas en nombre
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul*
    - Une petite quantité : *in pé, in tipé, in trépé*
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *inn-dé, dé-troi, troi-kat*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in bonpé, in paké*
    - La totalité : *toute, toute bann*
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

(A2+) *Les pronoms*

- Maitriser les pronoms personnels sujets et compléments dans les deux variétés de langue réunionnaise en *li* et en *lu*.
  - Sujet
    - 1re personne du singulier : *Mwin / m'*
    - 2e personne du singulier : *Ou* (forme commune aux deux variétés), *Twé* (créole en li), *vou* (créole en lu)
    - 3e personne du singulier : *Li* (créole en li, féminin et masculin), *lu* (masculin créole en lu), *èl* (féminin créole en lu)
    - 1re personne du pluriel : *Nou, n'*
    - 2e personne du pluriel : *zot*
    - 3e personne du pluriel : *zot, banna*
  - Attention à *Mwin* et *m'* : avec les verbes autres que *lé* et *néna*, le pronom personnel représentant l'émetteur (première personne) *mwin* :
    - se joint à l' indice verbal *i* : *mi / m'i*
    - se joint au marqueur *va* du futur : *ma / m'a*
  - Compléments
    - 1re personne du singulier : *amwin*
    - 2e personne du singulier : *aou* (forme commune aux deux variétés), *atwé* (créole en li), *avou* (créole en lu)
    - 3e personne du singulier : *ali* (créole en li, féminin et masculin), *alu* (masculin créole en lu), *aèl* (féminin créole en lu)
    - 1re personne du pluriel : *anou*
    - 2e personne du pluriel : *azot*
    - 3e personne du pluriel : *azot, banna*

- Utiliser les formes élidées du pronom personnel sujet
  - Première personne singulier : *m', m (en combinaison avec i) ;*
  - Deuxième personne singulier : *t' ; v' (plus rare) ;*
  - Première personne pluriel : *n'*.
  - *N'* et *v'*
    - Dans la variété de langue *en li*, pour les verbes autres que *lé* et *néna*, au présent, le pronom personnel *nou* peut s'élider en *n'* qui se joint à l'indice verbal *i* pour donner *n'i*.
    - Le même phénomène peut se produire avec le marqueur pré-verbal *va* : le pronom personnel *nou* peut se contracter avec le marqueur pré-verbal *va* pour donner *n'a*.
    - Dans la variété *en lu*, le pronom personnel *ou* peut être remplacé par *vou* qui en se joignant à l'indice verbal a donné *vou' i* puis *v'i*.
- Utiliser le pronom démonstratif (formes invariables qui ne portent pas plus de marque de genre que les déterminants)
  - *sad-la* (variante s*at-la*) ;
  - *sèd-la* (variante s*èt-la*) ;
  - *sad* (variante s*at*) ;
  - *sèd* (variante s*èt*) ;
  - *sak*
  - *sa*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- (A2+) Situer avec précision dans le temps, en maitrisant une gamme variée de marqueurs spatiaux :
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous
  - *devan / dovan :* devant
  - *déryèr :* derrière
  - *jist-à-koté :* à côté
  - *(a)tèr-la / issi :* ici
  - *laba / tèr-laba :* là-bas
- (A2+) L'idée de passage va s'exprimer avec « *par* » qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…* par l'intérieur, par-dessus, par-dessous, par-devant…
- La distance plus ou moins proche s'exprime avec « *-là* » (plus proche) ou « *laba* » (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - (A2+) soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
- (A2+) Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr* par exemple.

La phrase et son organisation

- (A2+) Former une phrase non verbale avec présentatifs : *alala / ala / arla ; sa ; st' ; nana / néna ; lété ; sra / sar*.
  - *Alala mon plaz*.
  - *Sa lo dirèktèr lékol*.
  - *Nana* / *néna sinéma asoir*.
  - *Lété in soir dann moi d'novanm…*
- (A2+) Former une phrase simple verbale déclarative affirmative
  - sujet + V + COD : *Sonia i danse in maloya*.
  - sujet + V + COI : *Sonia i danse èk son papa*.
  - sujet + V + COS + COD) : *Suzeth i kado son zanfan in livr*.
- Former une phrase attributive avec le verbe copule *lé*
  - sujet + *lé* + adjectif qualificatif (attribut du sujet) : *Maman lé éré*.
  - (A2+) sujet + *lé* + nom (fonctionnant comme adjectif) : *Li lé profèssèr*.
- Utiliser des mots ayant fonction de copule
  - *sa / sé / st'* au lieu de *lé* quand l'attribut est un groupe nominal : déterminant + nom : *Madame-la sa / sé in bon madame* (au lieu de *madame-la lé in bon madame*).
- Former une phrase interrogative
  - Introduite par un adverbe interrogatif, principalement : *Koman, par koman, konbien, akoz / afèr / poukossa / pou koué, pou-fèr, kansa, depi kansa, ziska kansa* : *Depi kan(sa) ou lé faïy ?* (Depuis quand es-tu fatigué ?)
  - (A2+) Forme 1 : S + verbe + complément ?
  - (A2+) Forme 2 : introduite par un pronom interrogatif + S + verbe ?
    - Pronoms interrogatifs : *kissa / kisa, kossa / kosa, oussa / ousa, koué, kouk*.
    - *Koué* s'emploie dans un registre de langue familier, voire vulgaire.
    - *Kouk*, pronom plus ancien, comporte une nuance de mépris, de condescendance.

- (A2+) Forme 3 : *sépa si* + S + verbe + complément ?
- (A2+) Forme 4 : par le déterminant interrogatif : *kèl* + nom ? *Kèl robe ou i mète asoir ?*

– Former une phrase impérative / injonctive affirmative
- Verbe + pronom personnel complément.
- Créole réunionnais : *Lève. Lève aou.*

– Former une phrase exclamative
- Introduite par des interjections comme *oté*, *baya*, *oté baya*, *foutor* (variante *outor)* en début et en fin de phrase : *Oté, baya ! Bouzé, marmay-la la pi gingné !* (C. Fontaine) *Boug-la lé gabié, oté !*
- Introduite par *Kèl* exclamatif à tonalité ironique : *Kèl vann bann Tikok la vann !* (C. Fontaine). Dans cet exemple, Tikok n'a pratiquement pas vendu de goyaviers.

– Former une phrase négative
- Expression de la négation totale
  - En utilisant le marqueur *arpa* au futur post-posé au verbe : S + V + *arpa* + complément : *Domin, li va danse maloya* (futur affirmatif). *Domin, li danse arpa maloya* (futur négatif).
  - (A2+) Avec l'adverbe de négation *pa* : S + V + *pa* + complément
  - (A2+) Sauf pour le verbe *néna* : *néna poin / pi / pu*
  - Avec élision de *pa* devant la voyelle « *a* » ; *pa* s'élide fréquemment en *p'* : *Li va p'atande pli lontan.*
  - En utilisant la flexion *-ra* postposée au verbe suivi de *pa* comme *Domin, li dansra pa maloya.*
  - (A2+) Place de *pa* : *pa* se place :
    - après le marqueur pré-verbal et avant le corps du verbe au passé-accompli, plus que parfait, conditionnel passé ;
    - après le corps du verbe au passé non accompli.
- Expression de la négation partielle
  - avec l'adverbe de négation *arpi / arpu* : S + V + *arpi / arpu* + complément
  - (A2+) avec l'adverbe de négation *pi / pu* : S + V + *pi / pu* + complément

– Phrase complexe
- Former une subordonnée relative (expansion du nom)
  - Par l'emploi des pronoms relatifs *ou-sak / ou-sa : Mi ème le patisri ousa i fé gato patat shokola ; çak : Bann marmay çak i joué baskèt i sava an Franse.*
  - (A2+) Par l'emploi des pronoms relatifs *ke / k' : La mang ke mwin la kassé lété bon.*
  - (A2+) Par une simple juxtaposition de la subordonnée relative : *Li la-fé in gato (X) maman lavé amontre ali lo réssète.* (X) désigne l'absence de pronom relatif. (il a fait un gâteau dont sa maman lui avait donné la recette).
- Former une subordonnée complétive
  - Elle est généralement juxtaposée au verbe de la proposition principale sans mot subordonnant : *Maman i vé mi sava sinéma.*
  - On peut cependant parfois trouver le mot subordonnant *ke / k'* pour introduire la subordonnée.
- Former une subordonnée circonstancielle de temps
  - Introduite par les conjonctions de subordination suivantes : *kank*, *lèrk, shak fois* : (simultanéité + répétition)
- Former une subordonnée circonstancielle de cause
  - Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : *parsk, parské, piske konm*
  - (A2+) Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : *akoz*
- Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
  - Introduite par une locution conjonctive : *sé-fé(k)*, (A2+) *akoz-sa-minm*
  - Introduite par un adverbe d'intensité : *si tan, si tan tèlman*, (A2+) *tèlman*
- Former une subordonnée de condition introduite par
  - *an ka-k, an ka-k si*
  - *pourvik / pourvuk*
  - (A2+) *si* : *Mi sava la plaje si le kar i arive bonèr*
- Former une subordonnée circonstancielle d'opposition pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal
  - Introduite par les conjonctions *aléoir*, *tandi-k*
  - (A2+) Introduite par la conjonction *olërk, olié*
- Former une subordonnée circonstancielle de concession
  - Introduite par les conjonctions *mèm, minm, mèm si, minm si*
  - (A2+) Introduite par les conjonctions *malgré, malgré ke*
- Former une subordonnée exprimant une comparaison globale introduite en général par les conjonctions : *kon*, *parèy*
- (A2+) Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée introduite par la conjonction *ke / k'* en corrélation avec des adverbes comparatifs de supériorité ou d'infériorité comme *pli / plis, moins*
- (A2+) Former une subordonnée exprimant une comparaison hypothétique (irréelle) introduites par les conjonctions : *konmsi / konmsi-k*

De la phrase au texte

- Utiliser des connecteurs temporels
  - Expression de la durée : *dopi*, *ziska*, (A2+) *dopi gran matin*, *dopi tan-pti*
  - Expression de l'antériorité : *avan / avank*, *lot zour / jour*, *ièr*, (A2+) *lo zour / jour avan, ièr o soir*
  - Expression de la postériorité : *apré*, *domin / demin*, (A2+) *apréla, lo zour / jour apré, lo landmin, tèl*
  - Expression de la postériorité immédiate : *dék*
  - Expression de la simultanéité : *en minm tan*, (A2+) *pandan s'tan la*
  - Expression d'un moment soudain, d'un évènement inattendu : *toudinkou, sibitman*
  - Expression de la fréquence : *souvandéfoi*, (A2+) *défoi*, *inn foi l'tan*
- Former les grandes étapes d'un récit
  - Le début : *inn foi*, *in kou / n'in kou*
  - Les étapes intermédiaires : *épi / épi apré*, *alors*, la / *là*
  - La fin d'un récit : *pou fini*
- (A2+) Maitriser les grandes étapes d'un récit
  - Le début : *in tour / na in tour*, *in zour / in jour*
  - Les étapes intermédiaires : *épisa, apréla*, *alors*, la / *là*, *landmin matin*, *dé zour apré*
  - La fin d'un récit : *en fin d'kont*, *boudikont*
- Utiliser des connecteurs logiques
  - Exprimant l'addition : *épi*, *épila, anpliskesa*, *èksa*, *pa sélman… ossi*, *pa rienk… ossi*
  - Exprimant le classement : *daborinn, promié zafèr…*, *épila / épula, apré-sa / apré-ça, èk-sa / èk-ça, po fini*
  - Exprimant l'opposition : *soman, mésoman…*
  - (A2+) Exprimant la cause : *akoz*, *pars, parsk, parske…*
  - (A2+) Exprimant la conséquence :
    - *alorse*
    - *sé-po-sa / cé-po-ça, pou-sa-minm / pou-ça-mèm, akoz sa minm / akoz ça mèm*
    - *sa-fé-k', séfé (k'), sakifé, i fé k'*
  - (A2+) Exprimant l'opposition :
    - *soman*
    - *kanminm / kanmèm, kinm / kèm, malgré*
    - *tandik*
    - *olërk*
- Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation
  - Expression de la certitude
    - Emploi de l'adverbe de phrase comme *sirman*
    - Emploi des verbes ou locutions verbales comme **:** *mwin / moin lé sir / lé sûr*
    - (A2+) Utiliser des adverbes de phrase comme : *poudvré, pou vréman*
    - (A2+) Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé vré, lé klèr*
  - Expression de la probabilité / possibilité
    - Emploi des adverbes de phrase comme : *daoir*
    - (A2+) Emploi d**es adverbes de phrase** comme : *somanké, saspé*
    - (A2+) Emploi des verbes ou locutions verbales comme : *lé possib*, *lé riskab* ou un verbe de modalité : *i doi*
  - Expression du doute
    - Emploi de L'adverbe de phrase : *sépa / sépa si*
    - (A2+) Emploi de la locution verbale : *lé admandé si*.

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
troisième	A2	B1

En troisième, un travail de réflexion sur la place de l'autre dans leur monde et sur ce qui constitue le ciment de leur groupe social est mené auprès des élèves. Les enseignements dispensés à ce niveau visent à les sensibiliser à la diversité des individus qui les entourent et à les encourager à prendre en compte les différences culturelles, sociales et individuelles au sein de la communauté réunionnaise. Ils sont amenés à réfléchir sur les valeurs communes qui les rassemblent en tant que groupe, et sur les éléments de diversité qui constituent leur environnement social. Le travail pédagogique permettra également aux élèves de penser l'ailleurs comme lieu d'accueil.

Ce niveau prépare les élèves à devenir des acteurs engagés et ouverts d'esprit, capables de contribuer à la cohésion sociale et au respect de la diversité au sein de leur groupe classe et au-delà.

Bien que la possibilité d'apprendre une LVR en LVA n'existe pas, les élèves qui ont suivi un parcours renforcé ou qui pratiquent déjà le créole en dehors du cadre scolaire ont un niveau de maitrise équivalent à une LVA.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

La sensibilisation des élèves à l'autre et à son acceptation dans la société réunionnaise multiculturelle est essentielle pour sauvegarder le vivre ensemble qui fait la réputation du territoire. Avec une connaissance approfondie des différentes cultures présentes dans l'ile et du tissu social réunionnais, les élèves en comprennent la richesse et développent leur ouverture d'esprit et leur empathie envers autrui.

Objets d'étude possibles

- Le vivre ensemble
- La rencontre amoureuse dans les chansons

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

En classe de troisième, les élèves sont confrontés à des choix d'orientation qui auront une influence sur la suite de leur scolarité. Qu'en est-il sur l'ile de La Réunion ? Quels choix d'orientation s'ouvrent aux adolescents ? Comment le monde du travail évolue-t-il dans cette société ? Qu'en est-il de la recherche de l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle, des stéréotypes et des inégalités de tous ordres dans le monde du travail ? La question de l'orientation offre aussi la possibilité d'examiner l'environnement des élèves sous le prisme de l'activité professionnelle et ainsi de découvrir les ressorts de l'économie dans cette aire géographique.

Objets d'étude possibles

- *Travay lontan, travay koméla :* Métiers d'hier et d'aujourd'hui à la Réunion
- Les métiers de demain

Axe 3. Voyages et migrations

La Réunion est un carrefour de migrations et de voyages, favorisé par son peuplement multiculturel et de sa situation géographique dans l'Océan Indien. D'abord lieu de passages réguliers, La Réunion a ainsi connu plusieurs étapes clés dans son peuplement. Au XVII^{e} et XVIII^{e} siècle, l'ile est devenue une escale importante sur la route des Indes, ramenant dans l'ile, de gré ou de force, des navigateurs européens d'un côté et des esclaves malgaches et africains déportés de l'autre. La diversité culturelle de la Réunion s'est ensuite enrichie avec l'arrivée des travailleurs engagés indiens et chinois au XIX^{e} siècle, pour répondre aux besoins de main-d'œuvre dans les plantations de canne à sucre. Aujourd'hui, la population réunionnaise est le reflet de cette histoire mouvementée et complexe, avec un mélange de cultures, de traditions et de langues qui ont contribué à façonner l'identité plurielle de l'ile.

Objets d'étude possibles

- Le peuplement jusqu'à la départementalisation
- *Désot(e) la mèr* : émigrer depuis La Réunion

Axe 4. Langages et médias

Il s'agit de sensibiliser les élèves de troisième au pouvoir du langage utilisé dans les médias et de leur apprendre à rester critique face aux messages véhiculés. En analysant la manière dont la langue créole est employée, il est possible de déceler les perspectives et les intentions sous-jacentes, permettant ainsi de mieux comprendre et d'évaluer les informations présentées.

Objets d'étude possibles

- Le créole dans les médias
- Le créole dans les réseaux sociaux

Axe 5. Formes de l'engagement

Dans une société complexe, l'engagement prend des formes extrêmement variées : revendications culturelles, valorisation de la langue, protection du patrimoine culturel et naturel. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Le *maloya* – un art engagé, une revendication
- Forme d'engagement autour de la protection de l'environnement

Axe 6. La diversité linguistique de la région indianocéanique

Les langues indianocéaniques, telles que le créole réunionnais, sont le résultat de l'interaction entre diverses langues africaines, malgaches, françaises, indiennes et chinoises. Elles sont le reflet de l'histoire de la colonisation et de l'esclavage dans la région de l'océan Indien. Les créoles indianocéaniques sont des langues vivantes et dynamiques, qui continuent d'évoluer au fil du temps en intégrant de nouveaux éléments linguistiques et culturels.

Objets d'étude possibles

- Le créole Bourbonnais
- L'ile sœur : le créole mauricien
- Les rencontres créoles aux Seychelles

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de troisième, les élèves doivent être capables de comprendre des enregistrements audios dans la langue régionale étudiée, tels que des dialogues, des interviews, des annonces ou des reportages, en identifiant les informations principales, les détails importants et en saisissant le sens global du message. Ils doivent également être capables de lire et d'interpréter des textes écrits divers, comme des articles de presse, des histoires, des annonces ou des consignes, en utilisant un vocabulaire adapté et en comprenant le message contenu.

Les objectifs incluent également la capacité des élèves à analyser et à interpréter des informations issues de sources écrites ou orales, à les mettre en relation avec leurs connaissances et à en tirer des conclusions.

Les élèves doivent également être capables de réagir de manière appropriée aux textes et aux enregistrements étudiés, en exprimant leur point de vue, en posant des questions ou en répondant à des exercices d'expression orale ou écrite basés sur le contenu des supports.

Les objectifs visent à développer chez les élèves la capacité à comprendre, interpréter et réagir de manière pertinente et critique aux messages écrits et oraux en langue vivante régionale, pour favoriser une communication efficace et une maitrise linguistique de plus en plus approfondie. Comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- la réorganisation d'informations ;
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.
B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets

familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les apportes nouveaux du niveau

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les indices para textuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** **Reconstruire le sens à partir d'éléments significatifs (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique).** **S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser.** **S'appuyer sur les indices para textuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document.** **S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*dopin, dolé, mon matant(e), lé-o, lé-ba*…) pour en déduire leur sens.**

Expression orale et écrite

En classe de troisième en langue vivante régionale, les objectifs et les attendus de l'expression orale et écrite visent à approfondir les compétences linguistiques des élèves. L'expression orale vise à développer la capacité des élèves à s'exprimer de manière fluide et compréhensible, en travaillant sur la prononciation, l'intonation et le lexique spécifique à la langue cible. Les élèves sont encouragés à participer activement à des discussions, des présentations et des débats pour renforcer leur expression orale et leur capacité à échanger des idées de manière structurée. L'objectif est également de favoriser l'écoute active et l'interaction avec les pairs dans des situations de communication variées, encourageant ainsi la collaboration et la communication interculturelle.

En ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes cohérents et variés, en travaillant sur la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe spécifiques à la langue régionale. Ils doivent être capables de rédiger des descriptions, des narrations, des dialogues et des argumentations de manière claire, précise et appropriée. L'objectif est également de développer leur capacité à exprimer des opinions et des arguments de manière persuasive et structurée, en respectant les conventions d'écriture propres à la langue étudiée.

En somme, l'expression orale et écrite en classe de troisième vise à renforcer les compétences langagières des élèves, à les sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle, et à les préparer à une communication efficace et authentique.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que sait l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apportes nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral** • S'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire • S'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** • S'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction • Reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Son vré non lété Simikourba. Li té né an Afrik. Lèrk li ariv La Rénion pou travay, li lavé vinn-dé z-an. Sé-t-inn zène boug solid ke na kouraz.* *Légendes créoles,* Daniel Honoré – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Mi apèl X. Moin / mwin néna X an. Moin / mwin lé fransé. Mi abit(e) / mi rès / réss (landroi). Moin / mwin néna X frèr ansanm X sèr.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *Ièr soir, Moin / mwin la parti sinéma ek mon dalon. Le film té bien gayar. Lavé bonpé laksion. Nou la bien ri.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *Out téléfone lé su la tab. Lo shat la pou dor désі out li, an plin solèy. Isi la Rényon, i komans fé bien sho moi désanm.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques **marqueurs** temporels fréquents. *Ièr, Moin / mwin la fé mon loson. Zordi mi repoz inpé. Domin, mi sava bat karé la-kaz mon matant.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Mwin mi di vin désanm la po mor* *Lèrk in moun son kozé* *Koman gatir la ront*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux : *Madame Débasin lé mor an 1846, karant-si z-an apré son mari, dé-z-an avan labolision lesklavaz. Konmsi èl lavé rofizé voir se lévéneman-la ! La antèr aèl Sin-Pol mé in pé pli tar, la rotir son kor simetièr pou alé mèt dan la Shapèl Pointi Sin-Zil. Daniel Honoré, Légendes créoles* – **(Se) présenter** de manière adaptée en *maitrisant* les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Bonzour zot tout, mi apèl X. Moin / mwin néna X an. Moin / mwin lé éné (landroi) lo (date). Moin / mwin lé fransé. Mi abit(e) / mi rès / réss (landroi). Moin / mwin néna X frèr ansanm X sèr. Zot i apèl …. Mi ièm… mé sèlman mi suport pa… In zour / jour kan mi sra gran, mi vé èt…* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Ièr soir, Moin / mwin la parti sinéma ek mon dalon pou gard in film komik. Lèrk nou la ariv anndan lavé bon pé demoun. Nou la ashèt(e) mayi pété ek in limonade. Le film té bien gayar. Lavé bonpé laksion. Nou la bien ri. Kan nou la sort(e) déor pou rant(e) nout kaz, la plui la komans(e) tonbé.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Moi la vu aou devan kolèz. Néna tro demoun tèrla. Li la kashièt derièr lo pié tamarin. Dégaz aou, mi atann aou an-ba laba.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Ièr, avan fé mon loson, Moin / mwin la zoué konsol. Lèrk Moin / mwin té pou travay, mon kouzine la débark la-kaz.*

Son téi kozanzé
Li profér fé la pyont
Anval déor bouré
Foutan Fonnkér, Danyel Waro

– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

Dann mon kartyé pa pou fé lo fyon,
Néna i koz si mwin an kouyon.
Mon pat a tèr mon savat dé dwa,
Zot i pran a mwin pou in fatra.
Ou lé sir mwin moun mi anvaz pa pèrsone,
Mi vann mon bazar sousou zariko zone.
Soman domoun i inm pa poukwé,
Ou i rant pa dann zot trin oté,
Non va domoun i inm pa poukwé,
Ou i rant pa dann zot trin oté.
Tout domoun i bat la lang la,
Park bann parlpa, zot i gingn pa.
La Mauvaise Réputation, Danyel Waro

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.

***Dabor** mi sa prézant azot dé-troi lontan i égzis pu, **apré sa** mi sa koz desu / desi / déssu / déssi bann métié lontan néna ankor, **pou fini** mi sa esplik koman dé-troi métié la shanzé akoz la vi koméla.*

- La chronologie : *dabor, aprét, épi, pou fini*
- L'opposition : *mé, sèlman*
- La cause : *akoz, afèr, parske, piske*
- Le but : *pou-k, konmsa*
- La conséquence : *akoz saminm / samèm, sitèlman*
- La condition : *si*
- La concession : *lé vré, kanminm / kanmèm*

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.

Kan Moin / mwin sra pli gran, mi èmré èt in gran pilot rallye.

– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

- Pour exprimer l'hypothèse : *pétèt / riskab / lé posib*
- Verbes d'opinion : mi pans(e), mi di, mi woi, mi kalkil, mi mazine, mi trouv

Mi kalkil riskab Moin / mwin va gingn(e) in gro kado.

Mi pans(e) / majine si li vien talèr, li va téléfone avan.

Moin / mwin la pa gingn fini sat Moin / mwin té pou fé.
Zordi mi ésèy fini, sansa demin.

– Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

Mon kèr konm in fèy dann louragan
Mon lèv i tranm sanm lémosion
Mé ké li soi noir ou blan
Li sra touzour mon zanfan
Minmsi po la fét dé pèr
Mon kèr va singn èk doulèr.
Flèr malèr, Ousanousava

– Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

Ben in moman doné nou kompran pi arien é afors tan aksèpt à li é fé kroi li lé in bon zafèr, domoun la fini par kroi vréman. Astèr y kri tir, mé lé in pé tar, falé pa zoué ek dofé avan. Rèzman zot roprésantan lé pa tro fité, rèzman. Nou kont dessi zot pou afébli zot prop parti, parse si té y kont dessi la télé é dé troi moun Isi na lontan nout poi té o fé. Mé kom Zistin i di, mi pense y fo donn à zot la parol pli souvan astèr. Justin, témoignage.re

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

Daborinn, mi sa prézant azot dé-troi lontan i égzis pu. Apréla, mi sar koz desu / desi / déssu / déssi bann métié lontan néna ankor mé sèlman lé apou disparèt(e), épi sa pou fini mi sar esplik koman dé-troi métié la-shanzé / shanjé akoz la vi koméla.

- La chronologie : *in foi, déza inn, apré sa, épila, anpliskesa, boudikont*
- L'opposition : *mé, sèlman, olèr-k,olièrk alé oir, tandi-k, alor-k, san-k, plito-k*
- La cause : *akoz, afèr, aforstan, parapor, parske, konm, in foi, piske*
- Le but : *pou-k, konmsa, omoin, pou pa-k, pangar, tansion*
- La conséquence : *akoz saminm / samèm, sitèlman, sitantèlman, pou saminm / pou samèm, sé-fè(k)*
- La condition : *si, ankak(si), provik / porvuk, aparksi*
- La concession : *lé vré, kanminm / kanmèm, kinm / kèm, malgré(k) mèm, mèmsi*

– Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir.

Moin / mwin la fé in staj laréopor, la ral amoin / amwin / amwin. Astèr, mi èmré vréman travay anndan-la, sépa travay la douane sansa lotès ou dann la sékurité.

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

- Pour exprimer l'hypothèse : *pétèt, / riskab / daoir / lé posib, possib / somanké / saspé.*

Pou Moin / mwin riskab li vien pa.

Dapré Moin / mwin si li té vien, li narté déza la depi lontan.

Daoir la ariv ali in nafèr.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de troisième en langue vivante régionale, le développement des compétences en interaction orale et écrite ainsi qu'en médiation se poursuit. Les objectifs de l'apprentissage incluent la capacité à participer activement à des conversations en créole réunionnais en utilisant un vocabulaire adapté et des structures grammaticales correctes. Les élèves doivent également être capables de communiquer de manière claire et structurée à l'écrit en produisant des textes variés tels que des descriptions, des récits, des dialogues et des argumentations.

La médiation vise à enseigner aux élèves comment traduire des textes ou des conversations du français vers le créole réunionnais et vice versa, en développant leur compréhension interculturelle et leur capacité de communication inter linguistique.

Les interactions orales et écrites ainsi que la médiation permettent aux élèves d'améliorer leur expression orale et écrite en créole, de renforcer leur compréhension linguistique et de favoriser la communication interpersonnelle dans un contexte plurilingue. En développant ces compétences, les élèves acquièrent des outils linguistiques et communicatifs essentiels pour interagir de manière efficace et autonome dans des situations de communication variées en créole. La compétence de médiation revêt une importance particulière dans la société réunionnaise marquée par un plurilinguisme quotidien. On lui accorde toute sa place dans les apprentissages.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apportes nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide d'adverbes interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure.

Kisa / kissa : kisa / kissa ou lé ?

Kosa / kossa : kosa / kossa i ariv aou ?

Kwé / kouk ti rod ? (formule « brutale »)

– Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.

• Conseils / réactions

Mi konsèye aou fé sa konmsa.

• Consignes

Lir le tèks, pran in fèy, tourn la paz…

Zot la konpri ?

Ou i gingn(e) répété souplé ?

• Ordres simples

Alé fé sa vitman

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.

Messié / mesié, mi gingn(e) distribué le bann fotokopi ?

Wi / oui, fé souplé.

Ékri pa dann liv

I doi pa ékrir dann liv

– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

Moin / mwin lé dakor sanm sak ou la ékri. Lé bon pou Moin / mwin osi. Lé korèk ! Lé doss ! Moin / mwin lé pa tro dakor ansanm ou.

– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

Ou la bezoin in kou d min ? Ou i pé ardi ankor in kou, souplé ? Moin / mwin la pa bien konpri kosa / kossa ou té i vé dir… ou i gingn esplik amoin / amwin / amwin ? Pou moin / mwin lé pa klèr, ou i gingn esplik in ot manièr ? Madame, koman i di mo-la an kréol ?

– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.

Adié, koman i lé ? Ni artrouv, véloum, ni artrouv si plétadié…

– **Relancer** par des questions simples non développées.

A oui ? Pa vré ? Ou i di ou ? Koman sa ? …

– Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**.

Mi ariv là, mon ti mousoir dan la min
Mi domann atoué si ti vé dans avék Moin / mwin
Ti pins la lèv é ti réponn amoin / amwin / amwin : non !
Sinonsa kan mi vien
Po pa di amoin / amwin / amwin rien
Ti dévir ton talon
A koté tou é, ton monmon dor dann son koin
La pa él biensi, défann atoué dans èk Moin / mwin
Mé mi voi in boug laba la po gèt amoin / amwin / amwin an traver
Li minm lé an trin dans avek toué dopi bonèr.
A caus Fifine, Ousanousava

– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

Konbien foi dann la semène ou i fé spor ?

Konbien larzan ou néna ?

Konbien pint(e) deri mi mèt ?

– Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir.

• Conseils / réactions

Ou i devré fé sa konmsa / mersi, mwin va fé / mwin va ékout(e) aou

• Consignes

Lir le tèks, pran in fèy, tourn la paz…

Zot la konpri ?

Oui gingn(e) répété souplé ?

• Ordres simples

I fo zot i fé sa vitman

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux.

Madame, mi gingnré lir le tèks ?

Si ou vé alé koriz desu / desi / déssu / déssi le tablo.

Mi vé pa zot i ékrir dann le liv / I fo pa ékrir dann liv

Zot la poin le droi anserv diksionèr.

– Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance.

Moin / mwin lé dakor sanm sak ou la ékri mé solman.Moin / mwin noré pa ékri fraz-la konmsa. Moin / mwin lé pa tro dakor ansanm ou, pou Moin / mwin, lété ékri in ot manièr.

– **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

Mésié, on diré moin / mwin la pa konpri, ou la di sa ?

Moin / mwin la pa bien antandi sak ou la di, ou i gingn répété souplé ? Mésié, ou la di sa konmsa ?

Zot la konpri sak moin / mwin la di ? Zot i vé mi ardi kosa / kossa i fo fé ?

– Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

« La sosiété lé là, lé pa là ? » - « Lé là ! »

« La sosiété lé paré, lé pa paré ? »

- « Lé paré ! »

– **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

Kosa / kossa ou vé dir par la ?

Ou i kroi sa ou ?

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

Twé navé groblan si bato lontan
I di aoudann fon sou bato lontan
Twé navé bann nwar té konm zanimo
Zot ivir par isi zot i bingn dann san
Zot i vir par la nana loséan….
Ban kalou banm, Ziskakan

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

Mon kèr i fé vativien
Si boulvar Saint-Germain
Li grimp dann santié kabri
I sava Taïbit

Arèt pléré mon fi Kristèl *Vien koté moi mon zanfan* *Desik na pi, delo tèlkèl* *Saminm diné po nout dé mon zanfan* *Delo sikré, ti frèr la boir* *La pi po nou la fine gran* *La pa le premié foi a i ariv asoir* *Plèr pa ma fi, ou néna si z'an.* *Kristel,* Texte : Axel Gauvin / Musique : Ziskakan – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *KoZarlor 2022 -2023, Koman i inskri ? I fo inskri out klas po konkour-la avan lo 30 Septanm 2022. Anvoy lo bann papié, ladrés / ladrèsse ou va trouvé par an-dsou lo désin / déssin.*	*Mil foi mié vo* *De vin fré dan lé o* *Kank savat dé doi la rès devan la port* *Ké la no émigré* *Dann péi malizé…* *Romans emigré,* Ziskakan – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Si ou i kondui, lo rhom lé a ranzé.*

Outils linguistiques

En classe de troisième en langue vivante régionale, le développement des compétences linguistiques des élèves dans la langue régionale se poursuit. Les objectifs de l'apprentissage dans une langue vivante régionale incluent l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, la maitrise des structures grammaticales et la compréhension des expressions idiomatiques propres à cette langue.

Les élèves sont encouragés à utiliser des outils linguistiques tels que des dictionnaires bilingues, des ressources en ligne et des manuels de langue pour approfondir leur compréhension et leur pratique de la langue régionale. Ces outils permettent aux élèves de consolider leurs connaissances linguistiques, d'enrichir leur lexique et d'améliorer leur expression orale et écrite dans leur langue régionale.

Les professeurs peuvent intégrer diverses pratiques et activités tels que la mémorisation du vocabulaire, des activités de traduction et des jeux de rôle pour favoriser l'appropriation des outils linguistiques et renforcer les compétences linguistiques des élèves.

En développant leur maitrise des outils linguistiques, les élèves peuvent progresser dans leur apprentissage de la langue vivante régionale et développer leur capacité à interagir de manière efficace et authentique dans cette langue.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

Phonologie et prosodie

En classe de troisième, les apprentissages dans ces deux domaines sont renforcés.

Les faits de langue marqués en bleu sont plutôt à un niveau B1.

A2 phonologie

À La Réunion, il existe deux grandes variétés géographiquement marquées pendant un certain temps qui subsistent encore aujourd'hui : la variété en *lu* et la variété en *li*. Aujourd'hui, ces variétés se sont mélangées, il est rare de trouver des locuteurs parlant une variété sans la mélanger avec l'autre. Mais, il est bon que l'élève puisse repérer ces formes historiques. À côté de ces variétés existent des formes orales « modernes » : contraction, omission, etc.

Dans la variété en *li*, absence des phonèmes [y], [ʃ], [œ]

Créole en li :

- phonème [i] correspond aux graphèmes i et u
- phonème [e] correspond aux graphèmes é, e, eu
- phonème [ɛ]. correspond aux graphèmes è, ê…
- phonème [ʃ] n'existe pas dans la variété en li.
- Phonème [s] correspond aux graphèmes ch et ss
- Phonème [ʒ] correspond aux graphèmes j et z

Créole en lu :

- phonème [i] correspond au graphème i
- phonème [y] correspond au graphème u

Les élèves doivent apprendre aussi à prononcer et maitriser certains phonèmes du créole réunionnais, par exemple :

- Le phonème *fonn* [fɔ̃n] en créole est nasal, contrairement à sa version française « fond » [fɔ̃] : *la glasse / glas i fonn vitman*. [la glas i fɔ̃n vitmɑ̃]
- Le mot *konm* [kɔ̃m] se prononce différemment du mot français "comme" [kom]. Il utilise un son nasal particulier : *Konm zot, mi sava dann lékol la*. (Comme vous, je vais à cette école.) Transcription : [kɔ̃m zɔt, mi sava dɑ̃n lekɔl la]

B1 phonologie

Au niveau B1, la plupart des sons du créole réunionnais sont acquis. Il faut continuer de travailler l'accentuation (de mot, de groupe et de phrase), et viser une prosodie et un rythme de plus en plus authentiques.

Certains points méritent une attention particulière par rapport aux objets d'étude des classes précédentes et niveaux précédents.

- Consolider les prononciations des variétés du créole réunionnais
- Repérer les contractions à l'oral et apprendre à les redire en forme longue
- *Mi é kontan : mwin lé kontan / Mi a sho : mwin la sho / Ièr, ma (a) fé vélo : ièr mwin la fé vélo*
- Le mot *ligne* en créole se prononce avec le son "ing" [liŋ] similaire à l'anglais "parking" : *Zot i travay dann ligne ziska tar dann la nuite*. [zɔt i travay dɑ̃n liŋ ziska taʁ dan lanyit]
- En créole réunionnais, on ne prononce pas le "r" dans certains mots comme *marché*. Transcription : [maʃe] Exemple : *Li sava dann marché pou ashèt légume*. [li sava dɑ̃n maʃe pu aʃɛt legym]

A2 Prosodie

Repérer les différences prosodiques entre le créole dit « en li » (variété sifflante) et le créole dit « en lu » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : phrases simples exclamatives.

Repérer la prosodie du créole « citadin » qui est différent de celui du créole en *lu*, repérer les syllabes non accentuées et reformuler les énoncés dans une ou l'autre variété, ou dans une variété moderne où se mélangent le créole en *li* et le créole en *lu*.

B1 Prosodie

Maitriser les différences prosodiques entre le créole dit « en li » (variété sifflante) et le créole dit « en lu » (variété chuintante), apprendre à parler en *li* ou en *lu* : tout type de phrases.

Repérer la prosodie du créole des jeunes, repérer les différences et reformuler les énoncés dans une ou l'autre variété, ou dans une variété moderne où se mélangent le créole en *li* et le créole en *lu*, ou une variété plus moderne.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **À la rencontre de l'autre**

A2 *dalon, kamarad, in moun, in boug, in fanm, in madame, kaf, malbar, sinoi / shinoi, zarab, yab, komor, zorey, malgas / malgash, métis / métiss, domoun déor, kréol, rénioné, maniér voir la vi, moun lé-ba, moun lé-o / Lamour, mon gaté, mon lémé, mon kaf / mon kafrine, mon madanm / madame, mon tantine zènn zan karnèr / jèn jan karnèr, kaf la soi, roz, badinaz, piouk-piouk, fé in gaté, bat / bate inn ti zié, Véli, mon zézèr, nénèr, mon koko, mon pti srin, mon pti bèkroz, badinaz, fé lo karnèr, kaf la soi, kaf fantézi, kaf salon, fé lintérésan, fé dantèl, brat(e) in moun*

– **Les voyages et les migrations**

B1 *bourboné, ziropiin / zeropéin, létranzé, kontnasion / kontnassion, zimigran,, yaban, kaf déor, malbar déor, zangazé, mon kaf, mon blan, mounoir, patron, ti noir, mon kafrine, tiblan, pat' zonn / pat'jone, youl, yol, litone, yaboss, tét konié, makoi, kaf kroizé, noir rouz, kaf rouz, batar sinoi / shinoi, tamoul, madrass, télinga, bégali, kalkita, aya langouti, sulti, koutrou, paisa, shinoi / sinoi la ké*

– **Le travail**

A2 *i travay, travay bitasion / bitassion,la tér, la tas / tash, patron, blan, travay maron, roulaz, somér / shomèr, i bék in klé, plas / plass bordaz, travay dann gouvernman, planton, bon travayér, komandér, koifér, barbié, bazardié,, ferblantié, mason / masson, manèv, doktér, sofér / shofèr, fonksionér, bone, nénén, zournalié / journalié*

B1 *i travay lé-z'èr, i travay la zourné, i travay la tas / tash, travay an lantropriz, dann tan lesklavaz, dann tan Mme Desbassyns, travay po la po patat, manéz, marodèr, karotér, ménuizié, sarpantié / sharpantié, farmasiyin / farmassien, taksiman, travay dann biro, koutiriéz, fanm saz*

– **Le peuplement**

A2 *promié zabitan, fransé, mitin / mutin, malgas / malgash, boy, Madagascar, Louis Payen, Marie et Anne Caze, Jean Mousse, Anne Mousse, la grot / grote, ziropiin / zeropéin, somin / shomin dann la mer, marin, matlo, kapitén, pirate, départman, gouvernér, préfé, lo roi, koloni, kolon, kafé, kane, plante frui / légim / zépiss, labolision / labolission lesklavaz, malbar, shinoi, zarab, zorey, zindoportigé*

B1 *mové fron, kalbanon, bitasion / bitassion, lékonomi, zangazé, 19 mars 1946, Debré, la Compagnie des Inde, kontoir, torti, prète légliz, kartié, labitasion / labitassion, vil / vill*

– **Le maloya**

A2 *mizik, linstriman, roulèr, kayanm, triang, kèr, rob, kabar, danse, shante, rofrin, kouplé, zansèt, mok*

B1 *Bob, sati, pikèr, sèrviss kabaré, moring, souplingn / souplène, kan, kour tabisman, kadans / kadanse*

– **L'environnement**

A2 *la natir / natur, latmosfér, dolo la mér, dolo la riviér, dolo la pli / plui, la tèr, péisaz, niaz / nuaj, lo van, la nèz / nèj, volkan, la foré, bordmèr, bor la rivièr, létan, zanimo / plante andémik*

B1 *la fone, la flore, la polision / polussion, UNESCO, loséan, zalizé, la salté, brakonié, lagrikiltir / lagriklutur an takon, zégou, siklone, résif / réssif,fouraso / fourasho, koray, la sab, kokiyaz, la montane, bann forestié, santié maron*

– **Les médias**

A2 *radio perkal, radio, télé, tourn_diks, 45T, 33T, vinil, la post, faktèr, lèt, lanvlop, tinm / tinb, zournal / journal, katalog, zanons / zanonse pou trouv in lamouré, radio-kroshé, diks proféré, téléfone, tablèt, lordinatèr, la mont / la montre, internèt, mésaz / méssaz, sinéma, garson, kasèt / kassèt vidéo, kasèt / kassèt, sèn / shène stéréo, wokmane, CD, minitel, piblisité / publissité.*

B2 *litilizatér, rézo-sosial / sossial, internét, facebook, instagram, tiktok, X, messenger, snap, post, linfliansér, dalon, promié nouvél, API, blog, buzz, la sène, vidéo, limél, tag, apple, samsung*

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue marqués en bleu sont plutôt à un niveau B1.

Le verbe

– Impératif positif
  - La deuxième personne du singulier de l'impératif (pour les verbes autres que *lé* et *néna*) : forme courte du verbe : *Manje out manjé !* Mange ce que tu as dans ton assiette !
  - La deuxième personne du pluriel de l'impératif (pour les verbes autres que *lé* et *néna*)
    - Le corps du verbe à la forme courte suivi de *azot* : *Mazine azot sézisman ek shagrin zanfan-la !* (Imaginez le choc et le chagrin de cet enfant !)
    - Pour le pluriel et on utilise la même forme que pour la deuxième personne du singulier, c'est à dire la forme courte du corps du verbe. Exemple : *Alé marmaïy, monte dan la sarèt !* (Eh bien, les enfants, montez dans la charrette !)
  - La première personne du pluriel de l'impératif (Pour les verbes autres que *lé* et *néna)* : forme qui permet de s'adresser à un groupe dont on fait soi-même parti(e) : marqueur préverbal *alon / anon* et du verbe qui suit la règle forme longue / forme courte : *Alon manjé / alon manje samoussa. Anon manjé / anon manje samoussa / samousa.* (Mangeons / mangeons des samoussas.)
  - L'impératif des verbes *lé* et *néna* : En créole réunionnais, on recourt pour ces verbes défectifs à d'autres tournures verbales.
    - Dans le cas du verbe *lé* : *Fé zanti garson ! Fé zanti fiy !* (Sois gentil (gentille) !)
    - Dans le cas du verbe *néna* : *I fo ou néna out mayo demin / Oubli pa out mayo demin.* (Aie ton maillot demain.)

– Forme négative de l'impératif
  - On utilise l'adverbe de négation *pa* : *– Trakasse / trakas pa ! – Oubliy pa mon kado, Pèr Noèl !*

– Expression du passé accompli (PA) des verbes défectifs *lé*, *néna*, *sava* : emploi d'autres tournures
  - Verbe *lé* → *la-tonbe* au PA : *Li lé malade (présent) – PA : Li la-tonbe / tonm malade.*
  - Verbe *néna* → *gingne* au PA : *Mon garson la-gaingne son bak.*
  - Verbe *sava* → *parti* au PA : Présent : *Toulézour, li sava Sin-Benoi. : PA : Yèr, li la-parti Sin-Benoi.*

– Expression du futur antérieur
  - Le marqueur *sar* + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + forme verbale.
  - *nora* (futur du verbe *néna*) + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + corps du verbe.

– Expression du conditionnel présent en créole réunionnais
  - Ajout du suffixe *-ré* : forme courte du corps du verbe et la terminaison fixe *-ré*. Le corps du verbe est précédé de l'indice verbal *i* : *Zot i manjré.*
  - Changements morphologiques
    - Dans le cas des verbes *lé* et *néna*, le conditionnel présent admet des formes spécifiques.
      - Pour le verbe *lé* : *sré*
      - Pour le verbe *néna* : *noré*
    - Cas de verbes, autres que *lé* et *néna*, dont la forme du corps du verbe change au conditionnel présent, comme *pé* (fr. pouvoir) et *vé* (fr. vouloir) qui deviennent : *pouré* et *voudré.*
  - Le conditionnel en créole réunionnais présente surtout une valeur modale. Il sert ainsi à exprimer :
    - un souhait ;
    - un fait hypothétique ;
    - une atténuation polie à une demande.

– Expression de l'aspect progressif avec les marqueurs *apré, pré antrinn, trinn (d'), trann* qui se combinent avec le verbe *lé* qui, conjugué, indique le temps, présent, passé, futur ou conditionnel : S + *lé* + marqueur + forme verbale

- Expression de l'aspect « terminatif » (action est achevée) avec le marqueur *fine*
  - au plus que parfait : S + *té* + *fine* + forme verbale
  - au futur antérieur : S + *sar* + *fine* + forme verbale
- (B1) Expression de l'aspect terminatif à la forme négative : remplacer *fine* par *pankor*
- Expression de l'aspect « action imminente » par le marqueur *sava po* : S + *té i* + *sava po* + forme verbale (forme courte / forme longue)
- Expression de l'aspect « commencement » (ou aspect « inchoatif ») avec le marqueur d'aspect, le verbe *komanse* : S + *komans(e)* + forme verbale (forme courte ou longue)
  - Le marqueur se combine avec les marqueurs de temps du passé accompli *la* et du futur *va*.
- (B1) Expression de l'aspect « passé immédiat » ou « terminatif récent »
  - avec les marqueurs *vien d' / vien n'* ou *sorte*, suivi du corps du verbe : S + *i* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)
  - Ils peuvent se combiner avec le marqueur de temps du passé non accompli : S + *té (i)* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)

Le groupe nominal

- A2 Maitriser les degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif.
  - Pour une faible intensité, utilisation de l'adverbe *inpé* et dans certains cas *in ti / pti gine*, *in ti / pti mièt*, *in ti / pti zi'ng*
  - Pour une forte intensité, utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier *bien, tèlman, si tan, si tan tèlman, tré, tro, ti* placés avant l'adjectif.
- (B1) La construction du partitif en créole est différente de celle du français : Pas d'article partitif en créole réunionnais comme en français. Le nom seul sans déterminant, s'il renvoie à quelque chose de non dénombrable, suffit : *Li boire kafé.* (Il boit du café.)
- Utiliser le déterminant possessif qui varie en personne : *mon, ton, son, nout, zot, zot kaz*.

	Variété en *li*	Commun aux deux variétés	Variété en *lu*
1re personne du singulier	*mon kaz*		*ma kaz*
2e personne du singulier	*ton kaz*	*out kaz*	*ta kaz / vot' kaz*
3e personne du singulier	*son kaz*		*sa kaz*
1re personne du pluriel		*nout kaz*	
2e personne du pluriel		*zot kaz*	
3e personne du pluriel		*zot kaz*	

  - Le déterminant ne marque pas systématiquement d'opposition de genre : *mon garson / mon fiy / ma fiy*.
  - Notons cependant que dans la variété de langue en *lu*, le genre peut être indiqué à certaines personnes : *sa kaz* / sa maison (alors qu'en créole en *li* : *son kaz*).
  - En créole réunionnais, le déterminant possessif ne marque généralement pas le nombre : *Mon janb i fé mal* (ma jambe ou mes jambes).
- (B1) Utiliser le déterminant démonstratif *-la* : nom + *-la* et la forme composée : *so* + nom + *-la* : *so garson-la*
  - Pour désigner ce qui est modérément éloigné, utiliser la forme composée : *so* + nom + *-tèrla* mais aussi la forme simple : nom + *-tèrla*
  - Pour désigner ce qui est très éloigné, utiliser les formes composées : *so* + nom + *tèrlaba* ou *so* + nom + *tèrba* et aussi les formes simples : nom + *tèrlaba* ou nom + *tèrba* (*tèrba* étant une contraction de *tèrlaba*).
  - Le déterminant démonstratif, en créole réunionnais, ne varie ni genre, ni en nombre.
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul*
    - Une petite quantité : *in pé, in tipé, in trépé,* (B1) *in ti gine, in ti gigine, in grin, in ti mièt, in ti zié*, etc.
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *inn-dé, dé-troi, troi-kat*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in bonpé, in paké*
    - La totalité : *toute, toute bann*
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les pronoms

- Utiliser les formes élidées du pronom personnel sujet
  - Première personne singulier : *m', m (en combinaison avec i) ;*
  - Deuxième personne singulier : *t' ; v' (plus rare) ;*
  - Première personne pluriel : *n'*.

- *n'* et *v'*
  - Dans la variété de langue *en li*, pour les verbes autres que *lé* et *néna*, au présent, le pronom personnel *nou* peut s'élider en *n'* qui se joint à l'indice verbal *i* pour donner *n'i*.
  - Le même phénomène peut se produire avec le marqueur pré-verbal *va* : le pronom personnel *nou* peut se contracter avec le marqueur pré-verbal *va* pour donner *n'a*.
  - Dans la variété *en lu*, le pronom personnel *ou* peut être remplacé par *vou* qui en se joignant à l'indice verbal a donné *vou' i* puis *v'i*.

– Utiliser le pronom démonstratif (formes invariables qui ne portent pas plus de marque de genre que les déterminants)
  - *sad-la* (variante s*at-la*)
  - *sèd-la* (variante sèt-*la*)
  - *sad* (variante s*at*)
  - *sèd* (variante sèt)
  - *sak*
  - *sa*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

– Situer avec précision dans le temps, en maitrisant une gamme variée de marqueurs spatiaux
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous
  - *devan / dovan :* devant
  - *déryèr :* derrière
  - *jist-à-koté :* à côté
  - *(a)tèr-la / issi :* ici
  - *laba / tèr-laba :* là-bas
– L'idée de passage va s'exprimer avec *par* qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…* par l'intérieur, par-dessus, par-dessous, par-devant…
– La distance plus ou moins proche s'exprime avec *-là* (plus proche) ou *laba* (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
– Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr* par exemple.

La phrase et son organisation

– Former une phrase attributive avec le verbe copule *lé*
  - sujet + *lé* + adjectif qualificatif (attribut du sujet) : *Maman lé éré.*
  - sujet + *lé* + nom (fonctionnant comme adjectif) : *Li lé profèssèr.*
– Utiliser des mots ayant fonction de copule
  - *sa / sé / st'* au lieu de *lé* quand l'attribut est un groupe nominal : déterminant + nom : *Madame-la sa / sé in bon madame* (au lieu de *madame-la lé in bon madame*).
– Former une phrase interrogative
  - Introduite par un adverbe interrogatif, principalement *koman ; par koman ; konbien ; akoz / afèr / poukossa / pou koué / pou-fèr ; kansa ; depi kansa ; ziska kansa : Depi kan(sa) ou lé faiy ?*
– Former une phrase exclamative
  - Introduite par des interjections comme *oté*, *baya*, *oté baya*, *foutor* (variante *outor)* en début et en fin de phrase : *Oté, baya ! Bouzé, marmay-la la pi gingné !* (C. Fontaine) *Boug-la lé gabié, oté !*
  - Introduite par *kèl* exclamatif à tonalité ironique : *Kèl vann bann Tikok la vann !* (C. Fontaine). Dans cet exemple, Tikok n'a pratiquement pas vendu de goyaviers.
– Former une phrase négative
  - Avec élision de *pa* devant la voyelle « *a* » ; *pa* s'élide fréquemment en *p'* : *Li va p'atande pli lontan.*
  - En utilisant le marqueur *arpa* au futur post-posé au verbe : S + V + *arpa* + complément : *Domin, li va danse maloya* (futur affirmatif). *Domin, li danse arpa maloya* (futur négatif).
  - En utilisant la flexion *-ra* postposée au verbe suivi de *pa* comme *Domin, li dansra pa maloya*.
  - (B1) Utilisation de l'adverbe *pankor / pokor* pour exprimer l'inachèvement
    - Il s'oppose à une phrase affirmative exprimant l'achèvement et comportant le marqueur terminatif *fine*
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme courte) + complément
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme longue).
  - Expression de la négation partielle
    - avec l'adverbe de négation *arpi / arpu* : S + V + *arpi / arpu* + complément

- Phrase complexe
  - Former une subordonnée relative (expansion du nom)
    - Par l'emploi des pronoms relatifs *ou-sak / ou-sa : Mi ème le patisri ousa i fé gato patat shokola ; sak : Bann marmay sak i joué baskèt i sava an Franse.*
  - Former une subordonnée complétive
    - Elle est généralement juxtaposée au verbe de la proposition principale sans mot subordonnant : *Maman i vé mi sava sinéma.*
    - On peut cependant parfois trouver le mot subordonnant *ke / k'* pour introduire la subordonnée.
  - Former une subordonnée circonstancielle de temps
    - Introduite par les conjonctions de subordination suivantes : *Kank*, *lèrk, Shak fois* : (simultanéité + répétition)
    - (B1) Pour exprimer la simultanéité des deux faits, introduite par *kank*, *lèrk*, *shak foi*
    - (B1) Pour exprimer l'antériorité du fait principal, introduite par : *avan / avank, an atandan*
    - (B1) Pour exprimer la postériorité du fait principal, introduite par : *kank, lèrk, tèl, dèk, pa-sito*
  - Former une subordonnée circonstancielle de cause
    - Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : akoz, *parsk, parské, piske konm, in foi*
  - Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
    - Introduite par une locution conjonctive : *sé-fé(k)*, (B1) *po / pou-sa-minm / mèm*
    - Introduite par un adverbe d'intensité : *si tan, si tan tèlman*
  - Former une subordonnée de condition introduite par diverses conjonctions
    - *an ka-k*, *an ka-k si*, le verbe de la subordonnée est au présent
    - *pourvik / pourvuk* exprime une condition nécessaire et suffisante à la réalisation du fait exprimé par la principale. Le verbe de la subordonnée est au présent en créole réunionnais.
    - (B1) *si moindreman* : exprime une condition minimale mais suffisante pour que l'action de la principale se réalise. Emploi du futur dans la subordonnée.
  - Former une subordonnée circonstancielle d'opposition pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal
    - Introduite par les conjonctions *aléoir*, *tandi-k*
    - (B1) Introduite par la conjonction *san-k, sank*
  - Former une subordonnée circonstancielle de concession
    - Introduite par les conjonctions : *malgré, malgré ke*
    - (B1) Introduite par les conjonctions : *kinm / kèm, kanmèm, kèm, kaèm*
  - Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée
    - Introduite par la conjonction *ke* / *k'* en corrélation avec des adverbes comparatifs de supériorité ou d'infériorité comme *pli* / *plis*, *moins*
    - (B1) Introduite par la conjonction *tan-k* qui établit une égalité en quantité.
  - Former une subordonnée exprimant une comparaison hypothétique (irréelle) introduites par les conjonctions : *konmsi / konmsi-k*

De la phrase au texte

- Écrire un discours direct : par un verbe introducteur comme *di*, *domann*, et annoncé souvent par *konmsa* (*konmsa)* est facultatif mais est fortement conseillé à l'écrit pour une meilleure compréhension.
  - À l'écrit, le discours direct est encadré par des guillemets.
- Utiliser des connecteurs temporels
  - Expression de la durée : *dopi gran matin*, *dopi tan-pti*, (B1) *lontan*, *inn démi-èr d'tan*
  - Expression de l'antériorité : *lo zour / jour avan, ièr o soir*, (B1) *sominn passé / semène passé*, *lané passé*, *an atandan…*, *ziska tan-k / juska tan-k…*
  - Expression de la postériorité : *apréla*, *lo zour / jour apré, lo landmin, tèl*
  - (B1) Expression de la postériorité immédiate : *pa-sito*
  - Expression de la simultanéité : *pandan s'tan la*, (B1) *lèrk*
  - Expression de la fréquence : *défoi*, *inn foi l'tan*, (B1) *tazantan / tanzantan*, *toulézour / touléjour*
- Écrire les grandes étapes d'un récit :
  - Le début
    - *in tour / na in tour*, *in zour / jour / in jour*
    - (B1) *inn foi*, *in kou / n'in kou*, *in tour / na in tour*
  - Les étapes intermédiaires
    - *épisa*, *apréla*, *alors*, la / *là*, *landmin matin*, *dé zour / jour apré…*
    - (B1) *épi apré*, *épi-sa*, *apréla*
  - La fin d'un récit
    - *en fin d'kont*, *boudikont*
    - (B1) *dopi so zour / jour-la*

- Utiliser des connecteurs logiques
  - Exprimant la cause : *akoz*, *pars, parsk, parske…*
  - Exprimant la conséquence : *alorse*, *sé-po-sa*, *pou-sa-minm / mèm*, *akoz sa minm / mèm, sa-fé-k'*, *séfé (k')*, *sakifé*, *i fé k'*
  - Exprimant l'opposition : *soman*, *kanminm / kanmèm, kinm / kèm / kèm, malgré, tandik, olërk*
  - (B1) Pour exprimer la concession
    - Pour introduire une concession, on utilise surtout *lé vré* en liaison avec un connecteur d'opposition *mé-soman*
  - (B1) Pour exprimer la confirmation, la précision : *parlfèt*, *dayèr*
  - (B1) Pour exprimer l'illustration : *in (mti) légzanp*, *pran in ka*, *insi*
- Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation :
  - Expression de la certitude
    - Utiliser des adverbes de phrase : *poudvré*, *pou vréman,* (B1) *pou toutbon*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales : *lé vré*, *lé klèr,* (B1) *mi koné, i mank pa, la pa manké*
  - Expression de la probabilité / possibilité
    - Emploi des adverbes de phrase comme : *somanké*, (B1) *saspé, doitèt*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé possib*, *lé riskab,* (B1) *lé kapab*, *i rossanm*, *na lèr*
    - Utiliser des verbe de modalité : *i doi*
  - Expression du doute
    - Utiliser La locution verbale : *lé admandé si*

Programme de créole réunionnais pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
- Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
- Contenus et objectifs d'apprentissage
- Approches pédagogiques
- Supports et outils

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

Classe de seconde
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB, LVC
- Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
- Axe 2. Vivre entre générations
- Axe 3. Le passé dans le présent
- 4. Défis et transitions
- Axe 5. Créer et recréer
- Axe 6. La Réunion, ile monde : découverte d'une population plurielle

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – LVC

Classe de première
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB, LVC
- Axe 1. Identités et échanges
- Axe 2. Diversité et inclusion
- Axe 3. Art et pouvoir
- Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
- Axe 5. L'être humain et la nature
- Axe 6. La relation au monde de l'ile de La Réunion

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
- Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
- Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières – LVC
- Outils linguistiques – LVC

Classe terminale
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB, LVC
- Axe 1. Espace privé et espace public
- Axe 2. Territoire et mémoire
- Axe 3. Fictions et réalités
- Axe 4. Enjeux et formes de la communication
- Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
- Axe 6. La Réunion, terre d'échanges et d'intégration

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans

toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

La classe de seconde a la spécificité de rassembler dans les groupes des élèves ayant eu des parcours en langue créole variés, la plupart du temps sans distinction entre élèves ayant suivi un enseignement de LVB ou LVC. Mais, pour une grande partie des élèves entrant en seconde, le créole réunionnais est en même temps une langue et une culture maternelles, sans qu'ils aient pour autant conscience de son fonctionnement et sans qu'ils aient été en contact avec sa graphie et sa lecture. Par ailleurs quelques élèves peuvent être non-locuteurs et entrer dans cette langue pour la première fois.

L'hétérogénéité des groupes est donc un enjeu majeur pour les professeurs, ainsi que la création d'une dynamique d'apprentissage collective. Pour cela, il importe d'avoir une démarche explicite de valorisation des compétences acquises, tout en s'appuyant sur une programmation qui permette aux élèves de conforter visiblement ces acquis et d'apprendre à réaliser de nouvelles tâches dans toutes les activités langagières. En lien avec les axes culturels, qui lui permettent d'explorer les richesses artistiques et culturelles des mondes créoles, l'élève découvre progressivement la description des règles simples de fonctionnement de la langue.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens.

L'élève apprend à mieux s'exprimer en créole, en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève parce qu'ils s'appuient sur des références proches.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB, LVC

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Dans une société métissée où le vivre ensemble est présent et valorisé, la représentation de soi par l'autoportrait par exemple est très importante. Elle reflète non seulement notre identité individuelle, mais aussi nos relations avec les autres. En tant qu'expression artistique, l'autoportrait permet à l'individu d'explorer et de partager sa vision de lui-même, tout en étant confronté aux normes socioculturelles qui définissent cette image. En exposant une partie de lui-même, l'humain entre en dialogue avec les autres, il remet en cause les notions de jugement. Il s'ouvre à l'acceptation et à la compréhension, ainsi qu'aux représentations que les autres peuvent avoir de lui.

Objets d'étude possibles

- *Amoin, aou* (Moi, toi) – Autoportraits (conseillé en LVC)
- Le « vivre ensemble » à l'extérieur du cercle proche et entre communautés
- *Kisa mi lé ?* Arbre généalogique (Qui suis-je ?)
- Littérature créole réunionnaise et identité

Axe 2. Vivre entre générations

Les liens intergénérationnels peuvent être à la fois harmonieux et conflictuels, reflétant les différences marquées entre les jeunes d'hier et ceux d'aujourd'hui. Si les *gramoun* ont pu tirer des enseignements et des valeurs issus d'un passé souvent plus traditionnel, les jeunes sont aujourd'hui portés par une société en perpétuelle mutation et par des technologies nouvelles et peuvent adopter des points de vue très différents, qui peuvent engendrer des malentendus et des tensions, en particulier lorsque les attentes et les normes de chaque génération se rencontrent. Aborder ces différences avec empathie et ouverture peut aussi favoriser des échanges enrichissants, au bénéfice d'une compréhension réciproque et d'une cohabitation harmonieuse.

Objets d'étude possibles

- *Granmèr, Granpèr, Monmon, Papa* (Grand-mère, grand-père, maman, papa)
- *Zène zan lontan, zène zan koméla* (Jeunes d'autrefois, jeunes d'aujourd'hui) (conseillé en LVC)
- Les métiers qui ont traversé le temps
- Les récits de vie des anciens

Axe 3. Le passé dans le présent

La relation entre le passé et le présent est essentielle dans une société jeune. Aussi les pratiques culturelles telles la cuisine ou les croyances peuvent être le reflet de cette continuité. Cependant, la mondialisation et l'exposition à d'autres cultures incitent la jeunesse à remettre en question certaines des habitudes ancestrales réunionnaises pour s'en créer de nouvelles plus en adéquation avec leur quotidien.

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- Axe Les récits de marronnage
- *20 désamb* (Le 20 décembre) – Les commémorations de l'abolition de l'esclavage
- *Le manzé kréol* (La cuisine créole) : tradition et modernité (conseillé en LVC)
- *Kroiyans* (Croyances)

4. Défis et transitions

Les défis climatiques sont importants à La Réunion, en raison de sa situation géographique, de son isolement et de sa formation en tant qu'ile volcanique. Il est essentiel de sensibiliser les élèves à ces enjeux afin de les préparer aux transitions environnementales inévitables qui se profilent à l'horizon. En intégrant des contenus pédagogiques sur les conséquences du changement climatique, tels que l'augmentation des cyclones, l'érosion côtière ou encore les impacts sur la biodiversité locale, les élèves pourront prendre conscience de l'importance de leur rôle dans la préservation de leur environnement.

Objets d'étude possibles

- Les défis climatiques endogènes (conseillé en LVC)
- *In lorizon kasé ?* (Un horizon brisé ?) – construire l'avenir de La Réunion
- Les transitions économiques et sociales
- Les transitions culturelles et identitaires

Axe 5. Créer et recréer

L'artisanat fait partie d'un processus de création et de recréation qui répond non seulement à des exigences financières et économiques, mais également aux défis environnementaux actuels. Dans une société où la surconsommation entraine une inflation des déchets, les artisans se tournent vers le recyclage d'objets afin de leur donner une seconde vie. Cette pratique contribue à diminuer le gaspillage tout en valorisant des matériaux qui, autrement, seraient laissés à l'abandon. De cette manière, l'artisanat recycle les matériaux en alliant créativité et respect de l'environnement, tout en offrant des solutions novatrices et esthétiques à notre vie quotidienne.

Objets d'étude possibles

- L'artisanat
- Détournement d'objets
- La poésie créole réunionnaise (conseillé en LVC)
- Le *street art* et les graffitis

Axe 6. La Réunion, ile monde : découverte d'une population plurielle

Le peuplement de l'ile étant d'origine plurielle, les élèves trouveront un réel intérêt à travailler sur les pays d'origine des Réunionnais.

Objets d'étude possibles

- Madagascar
- Mozambique
- Les apports des iles caraïbes
- L'Europe – La France (conseillé en LVC)

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les activités langagières de réception permettent de donner accès à des documents plus ambitieux dans leurs contenus et leur portée que les supports qui ont pu être utilisés au collège. Cela doit constituer pour les élèves un attrait intellectuel propre à les motiver. Cela suppose également de privilégier des stratégies d'accès au sens plus fines, en mettant fortement l'accent sur l'anticipation des contenus, sur l'identification des intentions de communication, sur les codes propres aux différents genres textuels, par exemple, même si l'entrainement portant sur les stratégies de haut niveau peut être encore renforcé. Les activités de type compte rendu peuvent être mobilisées, notamment en évaluation, mais la palette des propositions peut s'enrichir de nombreuses tâches de reformulation des informations collectées, comme, par exemple :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.
B1+
S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée. Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatio-temporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – S'appuyer sur les marqueurs préposés à la forme verbale – -Pour reconnaitre les temps : passé, présent, futur – -Pour reconnaitre les différentes marques d'aspect : progressif (*apou*), inchoatif (*i komanse*), – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion) – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en production écrite et orale, et sont capables de construire des phrases syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin que les élèves puissent s'exprimer sur des sujets plus variés, de rendre compte de réalités plus complexes, d'introduire de la nuance dans un propos. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour permettre à l'élève de gagner en précision.

L'éventail des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener les élèves à développer des compétences B1+ pour les élèves ayant un niveau équivalent à celui d'une Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou A2+ en LVB. Ils sont amenés à rédiger des textes construits et argumentés (articles de presse, tracts, pages de blogs, pétitions, rapports, récits d'invention, etc.). À l'oral, ils peuvent par exemple proposer des présentations structurées sur des sujets divers, prononcer de brefs discours courts, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée. En seconde l'élève est devenu familier de la graphie cadre du créole réunionnais. Il sait construire les formes verbales les plus courantes et commence à structurer son propos en créole.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier. Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités.

  Sa / Ala mon dalon Marc. Li lé dann lissé Sin Pièr. Li ème fé matématik

  Ala / sa mon nouvo lordinatèr. Li tonbe lo dernié modèl ék in bonpé ti zizite.
- **(Se) présenter** de manière nuancée et variée.

  Mi apèl X. Mwin néna X an. Mwin lé fransé. Mi abit / mi rès (landroi). Mwin néna X frèr ansanm X sèr. Sat mi ème dann la vi sé … mé mi ème pa… …Kan mwin sar gran, mwin soré kontan si mi gingn fé…
- **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours.

  Ièr soir, mwin la parti sinéma ek mon dalon. Apré sa nou la parti manz in glasse avan ranret nout kaz.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

  Déssi / déssu, akoté, derièr, devan, anlèr, anba, dann milié, loin, pré, dann fon…
- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Ièr, mwin la fé mon lesson. Zordi : jordu, mi repoz inpé. Domin, mi sava bate karé la-kaz mon matant.

  Avan-ièr, ièr, ièr soir, somèn passé / seminn passé, lané passé, lo zour / jour avan, lot zour / jour, Avan, apré, na lontan, dann tan

  Demin, apré-demin

  Zordi, astèr, koméla
- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  Mi ème bien, in bonpé, vréman

  Mi ème pa vréman, pa ditou

  Mi préfère in bonpé, vréman

  Mi préfère (vréman) pa
- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  Pou mwin, dapré mwin, selon mwin…

  Mi panse mi di …

  Mwin lé dakor, mwin lé pa dakor
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

  ***Dabor** mi sar prézant azot dé-troi lontan i égzis pu, **apré sa** mi sar koz désі / déssi / désu / déssu bann métié lontan néna ankor, **pou fini** mi sa esplik koman dé-troi métié la shanzé akoz la vi koméla.*
  - La chronologie : *dabor, aprésa, épila, apré, pou fini*
  - L'opposition : *mé, sèlman, mésoman*
  - La cause : *akoz, afèr, pars, parske*
  - Le but : *pou-k, konmsa*
  - La conséquence : *akoz saminm, sitèlman*
  - La condition : *si*
  - La concession **:** *lé vré, kanminm*
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  Zot i vé aprann joué

Des actes langagiers

- ·**Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements.
  - Présenter et nommer

  Mi prézante azot mon dalon Marc. Li lé injénièr. Li la travay in bonpé an Franse

  Mi prézante azot mon nouvo lordinatèr. Li tonbe lo dernié modèl ék in bonpé ti zizite.
  - Décrire et caractériser des personnes

  Claire, sé / sé t'in joli madame bien dinamik. Son shévé lé roz, li / el néna lunète. Li / el lé bien organizé dann son travay.
  - Décrire et caractériser des objets

  Mon lordinatèr i tonbe le modèl modèrne bien fon mèm. Li néna …
  - Décrire et caractériser des lieux

  La Rénion, in joli landroi. Demoun i koné bien lil-la akoz son bann sirk.

  *La plaj, in landroi lé gayar mèm. I gingne antann lo brui bann vag èk lo tibriz***.**
  - Décrire et caractériser des situations

  Kan lo kour la fini, nout toute nou la koze dessi le proshin séanse. Shakinn la done son lavi.

  Dann lo kabar, demoun lété kontan.
  - Décrire et caractériser des évènements

  La fèt laniversèr Julie lété bien gayar. Navé in bon pé gato èk kado.
- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels.

  Bonzour / adié zot tout, mi apèl X. Mwin néna X an. Mwin lé né / éné (landroi) lo (date). Mi abit / mi rès (landroi). Mwin néna X frèr ansanm X sèr. Zot i apèl …. Mi ème… mé sèlman mi suport pa… Kan mwin sar gran, mwin soré kontan si mi gingn fé…
- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

  Ièr, mwin l parti garde in lekspozision ek mon famiy. Lété bien gayar. Lavé bann zèv Wilhiam Zitte ek dot' zèv dot lartiss rénioné. Nou la pa konpri toute mé nou la bien émé. Rèzman lavé in moun pou esplik anou dé-troi zafèr.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  Su, désі / déssi / désu / déssu, pardsu, sou, dessou, pardsou, akoté, su le koté, parkoté,derièr, par dérièr, devan, par devan, anlèr, anlèrla, anlèr laba, anba, anbala, anbalalba, dan milié milié, loin, loin laba, pré, dann fon…
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Avan, na lontan, dann tan, dann tan lontan promié débu,

  Koméla, astèr, zordi

  Démin , apré demin,

  Avansa, aprésa
- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant,

Zot i sar komanse kour tou -lé-matin. *Zot néna lo projé voyaje partou* *Zot néna lintassion alé plus la bibliotèk.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Pétèt / riskab / daoir / lé posib / somanké / saspé / riskab* *Pou mwin / Mi mazine / mi supoz si … alors …*	pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples. *Mi di sa akoz, parapor* *Din koté mwin lé dakor, mé din'ot koté mwin la pa dakor akoz…* *Lé vré … mé mi pans… akoz* *Parapor sat ou la di* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief. • Hiérarchiser : *Daborinn, Apré sa, apré la, épila, Final de konte* • Nuancer : *Inn koté, néna … in ot' koté…* • Evoquer une alternative • L'opposition : *mé, sèlman, olèr-k, alé oir, tandi-k, alor-k, san-k, plito-k* • La cause : *akoz, afèr, aforstan, parapor, pars, parske, konm, in foi* • La conséquence : *akoz samèm, sitèlman, sitantèlman, pou samèm, sé-fè(k)* • La condition : *si, ankak(si), provik, aparksi* • La concession : *lé vré, kanmèm, kinm, malgré(k) mèm, mèmsi* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *Amoin ek dé-troi kamarad, ni sar lanse in mouvman pou sobate konte le arsèlman dann lékol. Pou sa nou sar fé bann lafish pou di fo arète ek sa. Apréla, nou sar mète in boit-lèt dann la vi skolèr konmsa bann zélèv i gingn ékri sat zot vé (bann lidé pou sobat problèm-la, témoignaz, fonnkèr…).* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples *Si, i fo…Si nou vé in nafèr i shanz i fo, i marsh' arpa si …* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Mwin lé étoné, i étone amoin* *Mi regrèt, mwin néna remor* *I plé pa mwin* *Mi ème bien* *Mwin lé dégouté, ragoulé* *Mwin la ont, la ont i mont désі / déssi / désu / déssu mwin* *Mwin lé tris, dépité* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Li lé télman (sitantèlman) intélizan, li la fini 1é lakadémi pou le bak*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, les compétences d'interaction et de médiation, qui permettent d'articuler les différentes activités langagières, gagnent en importance dans une logique de cours qui fait une large part à l'investigation collective des objets d'étude, à l'échange d'informations, à des jeux de rôle plus complexes, au travail collaboratif et à la prise d'initiatives. Pour faciliter et fluidifier les échanges, les marqueurs d'interaction s'enrichissent, avec une attention forte portée à leur réalisation phonétique, à la prosodie et à l'intonation.

Ces activités doivent faire l'objet d'entrainements fréquents, dans le cadre de tâches intermédiaires ou finales complexes. L'autonomie de l'élève de seconde étant en construction, il convient de bien cadrer la consigne de ces tâches, et de

poursuivre, à travers le *bann kour kréol*, l'entrainement quotidien de micro-compétences comme, par exemple, la prise de contact avec autrui à l'oral, la demande de reformulation, le discours indirect, etc.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.

Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel.

Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Echanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Oussa ou i rèste ? Kèl laj ou néna ? Kansa ou i sava an vakanse ? / Koman i lé ? akoz ou la amuzé / tardé konmsa ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** simples grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir : • Conseil (impératif) : *Alé oran in paraplui. La plui i sar tonbé.*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Ou i gingne ésplike… préssize out kozé…done in légzanp… ?* *Ou i gingnré ésplike… ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. • Conseil : Formel : *Ou i devré rogarde out kourié régulièrman* Réaction : *Gran mersi, mi va okupe sa.*

- Consigne (modalité) : *Ou i devré fé out devoir avan alé joué.*
- Ordre (injonction) : *Fèrme la porte, siouplé.*
- Réaction : *Lé bon, mèrsi. / Oui, lé vré. / Mi sar fé …*

– Demander l'**autorisation** et exprimer simplement la **permission**, l'**interdiction** ou des **contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
- Demande d'autorisation : *Mi gingne alé boire in pé de lo siouplé ?*
- Permission : *Ou i gingne ansèrve mon léstilo.*
- Interdiction : *Lé inredi kourir tèrla.*
- Contraintes : *Mi gingne pa sorti asoir akoz mwin néna in takon travay po fé.*

– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
- Accord : *Oui, mwin lé dakor sanm ou.*
- Désaccord : *Non, po mwin la pa in bon lidé.*

– **Donner et demander de l'aide** de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire).
- Demande d'aide : *Ou i gingne done amwin in kou d'min po porte mon soubik siouplé ?*
- Donner de l'aide : *Oui, mwin va done aou in kou d'min.*
- Réaction (répéter) : *Ou i gingne répété, siouplé ?*
- Préciser : *Ou i gingne ésplik mié sak ou i vé dir ?*
- Clarifier : *Mi konpran pa, Ou i gingne done in pé plus linformasion ?*
- Traduire : *Koman i di lo shate an anglé ?*

– Utiliser les principales **formules de politesse** et d'adresse pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit.
- Saluer : *Bonjour / adyé / koman i lé !*
- Prendre congé : *Adié, ni artrouve !*
- Remercier : *Gran mers, gran mersi po out kou d'min.*
- S'excuser : *Eskiz mon pardon. / mwin lé dézolé.*

– **Relancer** par des questions simples non développées :
Aou ? / Akoz ? Poukossa ? Koman ? parkoman ? Kansa ? Oussa ?

– Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**.
Zot i voi in zoizo dann sièl. Zot i antan la mizik. Zot i santi in bon lodèr kari. Zot i toushe in morso de boi lé dur. Zot i goute in bon rougay tomat.

– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
Le livr lé déssi la tab. / loto lé devan la kaz. / Lékol lé koté lo térin football. / la rénion i komanse 10 z'èr. / La boutik lé an fasse sinéma.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
Mwin lé kontan alé sinéma / Mwin lé trist akoz mon dalon la parti / Tro gayar ! Gadianm ! Oté pa possib !

– Transmettre les **informations pertinentes**, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. :
Kabar va éspassé téat Sin Jil, 7 èr d'soir. Lo biyé i koute 30 éro. Zot i gingne ashète bann biyé dessi internet.

Informel : *Ou i gingnré rogarde out kourié régulièrman*
Réaction : *Gran mersi, in bonlidé sa mi va okupe sa.*
- Consigne :

Formel : *Lé inportan ou i suive bann konsigne sékurité toultan*
Réaction : *Lé vré mwin va tashe moyin réspèkte le bann konsigne.*
Informel : *Oubli pa suive bann règ sékurité toultan*
Réaction : *Inkiète pa, mwin va porte bien atansyon*
- Ordres

Formel : *Alé vitman rande out devoir avan la fin la semène.*
Réaction : *Lé bon, mwin va rande alia van vandredi.*
Informel : *I fo ou i rande out devoir avan la fin la semène.*
Réaction : *Lé bon, mwin va okupe sa.*

– Demander l'**autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une **(in)capacité**, la **permission**, l'**interdiction**, ou des **contraintes**.
- Demander l'autorisation :

Mi gingne anprinte out léstilo siouplé ? réaction : oui lé bon, ou i gingne ou alors
Non, mi préfère pa.
- Exprimer une capacité :

Mwin lé pa kapab (kap) fini mon devoir avan vandredi.
- Exprimer une incapacité :

Mi gingne pa alé lo rénion demin.
- Demander ou accorder la permission :

Mi gingne sorte in pé plus bonèr zordi ?
Oui ou i gingne.
- Exprimer l'interdiction :

Formel : *Lé interdi fume dann lékol / létablisman.*
Informel : *Ou i gingne pa fume terla.*
Réaction : *Mi konpran, mersi ou la prévnu amwin.*
- Exprimer la contrainte :

Formel : *Akoz bann travo, la pa toute demoun va gingne rante dann la sal rénion.*
Informel : *Ou i gingnra pa ansèrve la sal rénion akoz bann travo*
- Réaction : *Lé bon, mwin va trouve in solusyon*

– Lors d'un désaccord, demander d'**expliquer son point de vue** et répondre brièvement à ces explications.
- Demander d'expliquer son point de vue :

Ou i gingne di akoz ou majine sa… ?
Mi èmré bien konpran sak ou i panse… ?
Akoz ou i di sa ?
- Répondre brièvement à ces explications :

Mi konpran mié out manière voir
Lé gayar sak ou i di, mwin té i voi pa sa konm sa…

– **Demander des précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des clarifications sur leur raisonnement.
- Précisions :

Ou i gingnré ésplik in pé plis klèr sat ou i vé di ?
Mi èmré konète in pé plus dessi…
Ou i gingne done in légzanp konkré ?
- Demander des clarifications sur le raisonnement :

Mwin lé pa sur bien bien konprann, ou i gingne esplik akoz… ?

Akoz ou i majine / mazine sa ?

Ou i gingne done amwin in pé plus lésplikasyon siouplé ?

– Utiliser une large gamme de **formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

• À l'oral

Formel : *Eskiz amwin, mi gingne di ankor in nafèr ?* (intervention dans un débat)

• À L'écrit

Mi èmré bien rajoute inn dé léléman dann lo dévelopman… (Dans un devoir en créole sur l'argumentation par exemple.)

– **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

• Poser une question ouverte :

Kossa ou i di dessi sa ?

Koman ou i voi sa ?

• Inviter à préciser :

Ou i gingne dévelope in pé plis out kozé ?

Ou i gingnré done in légzanp ?

• Exprimer de l'intérêt :

Lé gayar, ou i gingne di inn t pé plus dessi sak ou i vien di ? m'en dire plus ?

Mi èmré konète in pé plus.

• Utiliser une affirmation :

Sa i fé majine amwin in nafèr mwin la lire na poin lontan.

• Reformulation simple :

Si mwin la bien konpri, ou i di (ke)…

• Reformulation interrogative :

Sat ou i vé di sé bien… ?

• Reformulation en paraphrasant :

Sinonsa, ou i propoze (ke)…

"Sinonsa (si mwin la bien konpri) sak ou i di, sèk …

• Reformulation résumée :

Po rézumé, ou i kroi (ke) …

Final de konte, ou i majine (ke)

– ·Utiliser une large gamme de termes permettant de **préciser un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée.

• Joie et satisfaction :

Mwin lé kontan. Mwin la gingne satisfaksion

Mon kèr i déborde èk kontantman

• Tristesse et déception :

Mon kèr i singne, Mwin lé trist, maléré, Mwin lé dann dépitasyon, in gran déssépsyon

Son figuire i assize, Mon léspoir la fané…

• Colère et frustration :

Mwin lé an brèz ; anrajé akoz linjustisse, an brinnzing.

*Mwin lé en foukade*fougade ; fangouni ; tanguène, tani.*

Mwin lé dépité, réyé ; früstré

• Peur et inquiétude :

Mwin néna krinte ; krintiv ; la krintif ;

Mwin la për akoz, mwin lé trakassé.

Li lé an brèz de-feu ! Èl lé / li lé anrazé.

Èl la-manje / li la manje mafatanboi.

	• Amour et affection : *Mon lamour lé for for mèm* *Mon kèr lé amaré po vréman èk out kèr* *Mi ème aou* *Mon kèr i bate for po ou.* • Gratitude et reconnaissance : *Mi romersi aou gran kèr pou out tienbo mon rin.* *I toushe amwin po vréman sak ou la fé po mwin* *Mi oubli'arpa sak ou la fé* *Out bonté i toushe mon kèr….* • Surprise et étonnement : *Mwin lé surpri* *Nou la-rèste koik / sézi kank nou la gingne le tournoi.* – Transmettre et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. Informations sur la santé (par exemple) : • Transmettre : *In lalimantasion ékilibré lé inportan po kontinué gingne in bon santé. I fo manje bann frui, légume, lo grin, de lé, yaour.* • Échanger : *Mi panse (ke) manje lo frui èk légume ou la prépare ou mèm sar méyèr po la santé. Kossa ou i di ?* *Mwin lé dakor sanm ou. Mwin la remarké sak mi prépare la kaz lé méyèr po la santé ? Ou noré inn dé réssète ?*

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. Les exemples de la grammaire du créole s'appuient sur l'ouvrage « la grammaire pédagogique du créole réunionnais » de D. Quartier et A. Gauvin, Lédisyon Lofis-Tikouti, 2022.

Les listes qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

Phonologie et prosodie

À La Réunion, il existe deux grandes variétés géographiquement marquées pendant un certain temps qui subsistent encore aujourd'hui : la variété en *lu* et la variété en *li*. Aujourd'hui, ces variétés se sont mélangées, il est rare de trouver des locuteurs parlant une variété sans la mélanger avec l'autre. Mais, il est bon que l'élève puisse repérer ces formes historiques. À côté de ces variétés existent des formes orales « modernes » : contraction, omission, etc.

A2+

Repérer les différences phonologiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante). Dans la variété en *li*, absence des phonèmes [y], [ʃ], [œ]

Repérer la différence de prosodie entre la variété en *lu* qui est dite chantée et la variété en *li*.

Créole en *li* :

phonème [i] correspond aux graphèmes i et u

phonème [e] correspond aux graphèmes é et e, eu

phonème [ɛ] correspond aux graphèmes è, ê…

phonème [ʃ] n'existe pas dans la variété en li.

Phonème [s] correspond aux graphèmes ch et ss

Phonème [ʒ] correspond aux graphèmes j et z

Créole en *lu* :

phonème / i / correspond au graphème i

phonème / y / correspond au graphème u

Repérer les intermédiaires, les mélanges de variétés dans un même discours.

B1+

Repérer les contractions à l'oral et apprendre à les redire en forme longue : *mi é kontan : mwin lé kontan / mi a sho : mwin la sho / ièr, ma (a) fé vélo : ièr mwin la fé vélo*

Repérer dans les phrases orales l'absence de l'indice préverbal « *i* » qui releve de l'usage quotidien afin de reformuler pour arriver à la forme complète : *nou manz bonbon : n'i manz bonbon / ou danse maloya » : ou i danse maloya*.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Représentation de soi et rapport à autrui**

A2+ Autoportraits : *lidantité, kisamilé, tir lo portré, kaf-sèt-po, kaf-la-bou, kaf-salon, kaf dantèl, karnèr, zanfan batar, zanfan la mizèr, zanfan jété, lopinion, laparans, bien manbré, moulir, fièrté, kapab, babane, fité, fourné, briz-fèr, bézèr-d-paké, ramasèr mantèr, rousté,*
Le vivre-ensemble : *kréol, rényoné, kaf, malbar, malbarèz, tamoul, yab, pti blan, zorey, shinoi, zarab, komor, maoré, domoun déor, zétranzé, zimigran, zangazé, nasion, mélanzé, mayé, langaz, Agardé, louké, espioné, véyé, an misouk, lo dan blan-kèr noir,*

B1+ Autoportraits : *kaf-la-sann, kaf-la-godonay, pat jone, maoul, ravin, boukar, fournèr, zonm-dofé, zonm dori*
Le vivre-ensemble : *pat jone, pip-lé-o, youl, litone, kontnasion, yabos, blan-la-tèr, madras, telinga, bingali, kalkita, shinoi-la-ké*

– **Vivre entre générations**

A2+ La famille : *Oté granmèr / granpèr ; monmon, papa : baba tann, marmay, pti konm gran, pèrdfamiy, mari, fanm, mèrdfamiy, boug, moun, nénènn, la vièy, lo vié, vié moun, gramoun, marsh avek baton, bononm, défin, pèt lof, bien pozé*
Jeunes d'autrefois, jeunes d'aujourd'hui : *Zène zan lontan, zène zan koméla : fiansay, prann son partikilié, an ménaz, kavalié, dam, tégor / tégorine, tounir, moulir, fé lo galan, bal maryaz, bat in karé, vavangé, amiz, badine, kas la blag, fimé, ral in toush, fim taba, alé an parti, shanzman dèr, zournal pèrkal, salon koifèr, sinéma, lo garson, la fiy, télé, post radio, la kantine, i bat kart, zoué volèr, zoué kine, loto, domino, paryaz, zoué bité, balon-la-kok, boul-an-mous, balon shifon, flèsh, dans bal, bal maryaz, bal popilèr, bal la pousièr, salon bal, bal maloya, bal kabaré, tango, vals, tsha-tsha-tsha, slo, zèrk, kadriy, séga, foutbol, baskèt, volé, moring, batay kok, kok lèspès / kok batay, done galo, ron, larbit, la shas, brakonié, kol zoizo, gard foré, forèstié, tang, pti koshon d boi, pti mizo, lo fion, kabay*
Métiers d'autrefois, *métié lontan* *: fagotèr, nik moufia, sofkoman, sharoy, lanboushir, blanshisèz*

B1+ La famille : *tanbi, izé, bon pou jété, Pa X, Ma X, valal, kaniki, mari maryé, vié zène zan, viéy fiy, o mouroir, san lodèr boidsap, pas par la ridpé, vir la mok, gro mémèr*
Jeunes d'autrefois, jeunes d'aujourd'hui : *zakor / zakorday, la domann, fé la rantré, pass par lo pti shomin, fé pak avan karèm, i shant kok, ramas lam, kour damour / kour lamour, fé lamour, rénion, bal sakréman, lamiztan, la mandoz, bat karé dann vavang, fim (taba maron / makouba, taba la pint, taba kartoush), ral la pip, kèrmès, tonbola, roulèt, toupi shinoi, gazèt pèrkal, kabalèr, zoué day-daryon, larzan o trou zé pasou, bal doudou, bal griyé, bal goudron, bal bitim, bal bobès, morès, lesparsiat, séga kordéon, séga maloya, brini la kol, piézalou / matrap, pti figir, shas lièv,la, shas shat maron, shas kabri maron, shatigan*
Métiers d'autrefois : *an kanaj*

– **Le passé dans le présent**

A2+ La cuisine créole : *gro manjé, piton dori, gazon dori, mayi-dori, dori shofé, mayi an grin, mayi kasandé, mayi mouli, mayi soso, krouté, an krèm, rozir la viann, kari la mizèr, kari dolo, kari soular, kari la féblès, lakonpagnman, graton, zashar, bouyi, rousi, la grès, karay*
Les croyances : *sigidèr, gratèr-pti-boi, kas lanbordir, vavang, ral lam, sorslaz*

B1+ *Le manjé kréol* : *kari toutatèr, kari la malang, kari glisèr*
Kroiyans : *mazigador, sigid, fanafouté, gnian-g*

– **Défis et transitions**

A2+ Les défis climatiques : *ékolozi / lékolozi, polisyon / polusyon, lénèrzi / lénèrji, Rézilianse) siklone, linondasyon, in lébouli, in lékosistèm, lo shanzman lo klima, la mark Carbone, La sèshèrèss, inn tiork de-lo, siklone la-kasse toute vèrtésèk*
Construire l'avenir : *lidantité, la kiltir, la valèr, listoir, lo manièr di / rakonté*

B1+ Les défis climatiques : *Lo tonbé-lévé (Rézilianse), Koudvan, lavalasse la plui, la mark Carbone, La sèshèrèss (la tèr an graton), siklone la-déshoune lo total…*
Construire l'avenir : *lo zarboutan, lo soubasman lo shanzman / tranzisyon, lo mazinasyon, lévolusyon.*

– **Créer et recréer**

A2+ L'artisanat : *fagote / fagoté, savate-d-shanm, goni, zerbaz, soubik, sézi, fèrblan, tol, brodri, jour d'Silaos*
Détournement d'objets : *Zobjé, réssiklaz, tablo, pintir, détournman*

B1+ L'artisanat : *zanpone, féronié, tayèr la pièr, pilon, kalou, fénéssanse, lartizan, féronié, tayèr la pièr, kréativité*
Détournement d'objets : zobjé / lobjé, *mazinasyon / majinasyon, fondasyon, kréativité, Détournaj / détournaz, Fénéssansaz*

– **Madagascar, Mozambique**

A2+ *Madégaskar***,** *malgash, malgashine, zanaar, kaf, kafrine, kaf blé, kaf kroizé, kaf boubou, kaf rouz / noir rouz, fangok, fanjan, mak, makot*

B1+ *Madékas, kaf sinpiéroiz, makoi, yanbane, bibi, longoz, lansiv, janpone, tantan, fangourin, mandar, gniang, masiak***,** *siquizé*

Grammaire A2+ / B1+

Grammaire A2+

Le verbe

- Expression du passé accompli (PA) des verbes défectifs : *lé*, *néna*, *sava*, emploi d'autres tournures
  - Verbe *lé* → *la-tonbe* au PA : *Li lé malade (présent) – PA : Li la-tonbe malade.*
  - Verbe *néna* → *gingne* au PA : *Mon garson la-gaingne son bak.*
  - Verbe *sava* → *parti* au PA : Présent : *Toulézour, li sava Sin-Benoi.* PA : *Yèr, li la-parti Sin-Benoi.*

- Expression du futur antérieur
  - Première possibilité : le marqueur *sar* + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + forme verbale.
  - Deuxième possibilité : *nora* (futur du verbe *néna*) + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + corps du verbe.

- Expression du conditionnel présent en créole réunionnais
  - Ajout du suffixe *-ré* : forme courte du corps du verbe et la terminaison fixe *-ré*. Le corps du verbe est précédé de l'indice verbal *i*. Exemple : *Zot i manjré.*
  - Changements morphologiques
    - Dans le cas des verbes *lé* et *néna*, le conditionnel présent admet des formes spécifiques.
      - Pour le verbe *lé* : *sré*
      - Pour le verbe *néna* : *noré*
    - Cas de verbes, autres que *lé* et *néna*, dont la forme du corps du verbe change au conditionnel présent, comme *pé* (fr. pouvoir) et *vé* (fr. vouloir) qui deviennent : *pouré* et *voudré*.
  - Le conditionnel en créole réunionnais présente surtout une valeur modale. Il sert ainsi à exprimer :
    - un souhait ;
    - un fait hypothétique ;
    - une atténuation polie à une demande.

- Expression de l'aspect progressif avec les marqueurs suivants qui se combinent avec le verbe *lé* qui, conjugué, indique le temps, présent, passé, futur ou conditionnel :
  - *apré, pré antrinn, trinn (d'), trann :* S + *lé* + marqueur + forme verbale

- Expression de l'aspect « terminatif » (action est achevée) avec le marqueur *fine*
  - plus que parfait : S + *té* + *fine* + forme verbale
  - au futur antérieur : S + *sar* + *fine* + forme verbale

- Expression de l'aspect « action imminente » par le marqueur *sava po* : S + *té i* + *sava po* + forme verbale (forme courte / forme longue)
- Expression de l'aspect « commencement » (ou aspect « inchoatif ») avec le marqueur d'aspect, le verbe *komanse* : S + *komanse* + forme verbale (forme courte ou longue)
  - Le marqueur se combine avec les marqueurs de temps du passé accompli *la* et du futur *va*.

Les pronoms

- Utiliser les formes élidées du pronom personnel sujet
  - Première personne singulier : *m', m (en combinaison avec i) ;*
  - Deuxième personne singulier : *t' ; v' (plus rare) ;*
  - *P*remière personne pluriel : *n'*.
  - *N'* et *v'*
    - Dans la variété de langue *en li*, pour les verbes autres que *lé* et *néna*, au présent, le pronom personnel *nou* peut s'élider en *n'* qui se joint à l'indice verbal *i* pour donner *n'i*.
    - Le même phénomène peut se produire avec le marqueur pré-verbal *va* : le pronom personnel *nou* peut se contracter avec le marqueur pré-verbal *va* pour donner *n'a*.
    - Dans la variété *en lu*, le pronom personnel *ou* peut être remplacé par *vou* qui en se joignant à l'indice verbal a donné *vou' i* puis *v'i*.

- Utiliser le pronom démonstratif (formes invariables qui ne portent pas plus de marque de genre que les déterminants)
  - *sad-la* (variante s*at-la*) / *sèd-la* (variante sèt-*la*) / *sad* (variante s*at*) / *sèd* (variante sèt) / *sak* / *sa*

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

- Maitriser les degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif.
  - Pour une faible intensité, utilisation de l'adverbe *inpé* et dans certains cas *in ti / pti gine*, *in ti / pti mièt, in ti / pti zi'ng*
  - Pour une forte intensité, utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier placés avant l'adjectif, *bien, tèlman, si tan, si tan tèlman, tré, tro, ti*

– Utiliser le déterminant possessif qui varie en personne : *mon, ton, son, nout, zot, zot kaz*.

	Variété en *li*	Commun aux deux variétés	Variété en *lu*
1re personne du singulier	*mon kaz*		*ma kaz*
2e personne du singulier	*ton kaz*	*out kaz*	*ta kaz / vot' kaz*
3e personne du singulier	*son kaz*		*sa kaz*
1re personne du pluriel		*nout kaz*	
2e personne du pluriel		*zot kaz*	
3e personne du pluriel		*zot kaz*	

  - Le déterminant ne marque pas systématiquement d'opposition de genre : *mon garson / mon fiy / ma fiy*.
  - Notons cependant que dans la variété de langue en *lu*, le genre peut être indiqué à certaines personnes : *sa kaz* / sa maison (alors qu'en créole en *li* : *son kaz*).
  - En créole réunionnais, le déterminant possessif ne marque généralement pas le nombre : *Mon janb i fé mal* (ma jambe ou mes jambes).
– Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul*
    - Une petite quantité : in pé, in tipé, in trépé
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *inn-dé, dé-troi, troi-kat*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in bonpé, in paké*
    - La totalité : toute, toute bann
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

– Situer avec précision dans le temps, en maitrisant une gamme variée de marqueurs spatiaux :
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous
  - *devan / dovan :* devant
  - *déryèr :* derrière
  - *jist-à-koté :* à côté
  - *(a)tèr-la / issi :* ici
  - *laba / tèr-laba :* là-bas
– L'idée de passage va s'exprimer avec « *par* » qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…* par l'intérieur, par-dessus, par-dessous, par-devant…
– La distance plus ou moins proche s'exprime avec « *-là* » (plus proche) ou « *laba* » (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
– Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr* par exemple.

La phrase et son organisation

– Former une phrase attributive avec le verbe copule *lé*
  - sujet + *lé* + adjectif qualificatif (attribut du sujet) : *Maman lé éré*.
  - sujet + *lé* + nom (fonctionnant comme adjectif) : *Li lé profèssèr*.
– Utiliser des mots ayant fonction de copule
  - *sa / sé / st'* au lieu de *lé* quand l'attribut est un groupe nominal : déterminant + nom : *Madame-la sa / sé in bon madame* (au lieu de *madame-la lé in bon madame*).
– Former une phrase interrogative
  - Introduite par un adverbe interrogatif, principalement : *Koman, par koman, konbien, akoz / afèr / poukossa / pou koué, pou-fèr, kansa, depi kansa, ziska kansa* : *Depi kan(sa) ou lé faïy ?* (Depuis quand es-tu fatigué ?)
– Former une phrase exclamative

- Introduite par des interjections comme *oté*, *baya*, *oté baya*, *foutor* (variante *outor)* en début et en fin de phrase : *Oté, baya ! Bouzé, marmay-la la pi gingné !* (C. Fontaine) *Boug-la lé gabié, oté !*
- Introduite par *Kèl* exclamatif à tonalité ironique : *Kèl vann bann Tikok la vann !* (C. Fontaine). Dans cet exemple, Tikok n'a pratiquement pas vendu de goyaviers.

– Former une phrase négative
  - Avec élision de *pa* devant la voyelle *a* ; *pa* s'élide fréquemment en *p'* : *Li va p'atande pli lontan.*
  - En utilisant le marqueur *arpa* au futur post-posé au verbe : S + V + *arpa* + complément : *Domin, li va danse maloya* (futur affirmatif). *Domin, li danse arpa maloya* (futur négatif).
  - Exception : *voudra pa* / *fodra pa* / *viendra pa*…

- Expression de la négation partielle
  - avec l'adverbe de négation *arpi / arpu* : S + V + *arpi / arpu* + complément

– Phrase complexe
- Former une subordonnée relative (expansion du nom)
  - Par l'emploi des pronoms relatifs *ou-sak* / *ou-sa* : *Mi ème le patisri ousa i fé gato patat shokola ; çak : Bann marmay çak i joué baskèt i sava an Franse.*

- Former une subordonnée complétive
  - Elle est généralement juxtaposée au verbe de la proposition principale sans mot subordonnant : *Maman i vé mi sava sinéma.*
  - On peut cependant parfois trouver le mot subordonnant *ke / k'* pour introduire la subordonnée.

- Former une subordonnée circonstancielle de temps
  - Introduite par les conjonctions de subordination suivantes : *kank*, *lèrk, shak fois* : (simultanéité + répétition)

- Former une subordonnée circonstancielle de cause
  - Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : *parsk, parské, piske konm*

- Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
  - introduite par une locution conjonctive : *sé-fé(k)*
  - introduite par un adverbe d'intensité : *si tan, si tan tèlman*

– Former une condition introduite par d'autres conjonctions *an ka-k*, *an ka-k si*
- Le verbe de la subordonnée est au présent
- *pourvik / pourvuk* : exprime une condition nécessaire et suffisante à la réalisation du fait exprimé par la principale. Le verbe de la subordonnée est au présent en créole réunionnais.

– Former une subordonnée circonstancielle d'opposition pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal, introduite par les conjonctions suivantes : *Aléoir, Tandi-k*
– Former une subordonnée circonstancielle de concession introduite par les conjonctions : *malgré, malgré ke*
– Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée introduite par la conjonction *ke / k'* en corrélation avec des adverbes comparatifs de supériorité ou d'infériorité comme *pli / plis*, *moins*
– Former une subordonnée exprimant une comparaison hypothétique (irréelle) introduites par les conjonctions *konmsi / konmsi-k*

De la phrase au texte

– Écrire un discours direct : par un verbe introducteur comme *di*, *domann*, et annoncé souvent par *konmsa* (*konmsa* est facultatif mais est fortement conseillé à l'écrit pour une meilleure compréhension).
- À l'écrit, le discours direct est encadré par des guillemets.

– Utiliser des connecteurs temporels :
- Expression de la durée : *dopi gran matin*, *dopi tan-pti*
- Expression de l'antériorité : *lo zour / jour avan*, *ièr o soir*
- Expression de la postériorité : *apréla*, *lo zour / jour apré*, *lo landmin*, *tèl*
- Expression de la simultanéité : *pandan s'tan la*
- La fréquence : *défoi*, *inn foi l'tan*

– Maitriser les grandes étapes d'un récit
- Le début : *in tour / na in tour*, *in zour / in jour*,
- Les étapes intermédiaires : *épisa*, *apréla*, *alors*, la / *là*, *landmin matin*, *dé zour apré*
- La fin d'un récit : *en fin d'kont*, *boudikont*

– Utiliser des connecteurs logiques
- Exprimant la cause : *akoz*, *pars, parsk, parske*
- Exprimant la conséquence : *alorse, sé-po-sa / cé-po-ça*, *pou-sa-minm / pou-ça-mèm*, *akoz sa minm / akoz ça mèm*, *sa-fé-k'*, *séfé (k')*, *sakifé*, *i fé k'*
- Exprimant l'opposition : *soman*, *kanminm / kanmèm, kinm / kèm, malgré*, *tandik*, *olërk*

– Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation

- Expression de la certitude
  - Utiliser des adverbes de phrase comme, *poudvré, pou vréman*
  - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme *lé vré*, *lé klèr*
- Expression de la probabilité / possibilité
  - Emploi des adverbes de phrase comme : *somanké*, *saspé*
  - Emploi des verbes ou locutions verbales comme : *lé possib*, *lé riskab*
  - Emploi de verbe de modalité : *i doi*
- Expression du doute
  - Utiliser La locution verbale : *lé admandé si*

Grammaire B1+

Le verbe

- Tournure réfléchie et tournure pronominale
  - Exprimer le sens réfléchi en créole réunionnais
    - -Par des verbes intransitifs (sans complément d'objet) : *mi bingne,* ou *i lève*
    - -Avec le pronom complément qui selon le contexte aura ou non un sens réfléchi : *Marie i argarde aèl dan la glas.*
  - Exprimer le sens réciproque en créole réunionnais
    - Par des verbes intransitifs (sans complément d'objet) qui correspondent à des verbes pronominaux français de sens réciproque. *Fani ek Tom i akorde bien : Fany et Tom s'entendent bien.*
    - En utilisant le pronom indéfini l'inn-é-l'ot ou inn-à-l'ot. Zot i argarde l'inn-é-l'ot / inn-à-l'ot. Ils se regardent.
- Expression du conditionnel passé
  - Utilisation le marqueur « *noré* » / « *loré* » et la forme verbale qui applique la règle forme courte / forme longue.
  - Expression de l'accompli dans le passé (plus-que-parfait) :
    - Marqueur *lavé* + forme verbale.
    - Marqueur *té* (exprimant le passé) + le marqueur *fine* (exprimant l'aspect terminatif) + forme verbale.
- Expression de l'aspect terminatif à la forme négative
  - Remplacer *fine* par *pankor* ou sa variante *pokor* : *Mwin la pankor manjé*
  - Ajouter *pankor* ou sa variante *pokor* à *fine*
- Expression de l'aspect « action imminente »
  - Marqueur *part* : S+ *té i* + *par* + forme verbale
- Expression de l'aspect « action imminente non réalisée »
  - Marqueur *manke / mank* : S + marqueur de temps (passé / futur) ou indice « i » + *mank* + forme verbale.
- Expression de l'aspect « passé immédiat » ou « terminatif récent »)
  - Marqueurs *vien d' / vien n'* ou *sorte*, suivi du corps du verbe : S+ *i* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)
  - Ils peuvent se combiner avec le marqueur de temps du passé non accompli : S+ *té (i)* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)
- Expression de l'aspect « commencement » (ou aspect « inchoatif »)
  - Marqueur d'aspect *mète-a* : S+ mète-a+ forme verbale (forme longue)
  - Le marqueur se combine avec les marqueurs de temps du passé accompli *la* et du futur *va*

Les pronoms

- **Utiliser les formes accentuées d**u pronom personnel sujet en remplaçant le pronom sujet courant par la forme accentuée
  - Ce procédé d'emphase peut s'employer à toutes les personnes du pronom personnel sujet : *Li va manje mang…ali va manje mang.*
- **Utiliser les pronoms possessifs :** GN formé d'un déterminant possessif et d'un nom.
  - Formes aujourd'hui plus rares :
    - Première personne du singulier : *sad-(a)mwin / sat-(a)mwin / sèt-(a)mwin*
    - Deuxième personne du singulier : *sad-(a)ou / sat-(a)ou / sèt-(a)ou*
    - Troisième personne du singulier : *sad-(a)li / sat-(a)li / sèt-(a)li, sad-(a)èl / sat-(a)èl / sèt-(a)èl*
    - Première personne du pluriel : *sad-(a)nou / sat-(a)nou / sèt-(a)nou*
    - Deuxième personne du pluriel : *sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot*
    - Troisième personne du pluriel : *sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot, sat / sèt-banna*
  - Le pronom possessif varie en personne, mais ne marque pas le genre et ne varie pas en nombre

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

- Exprimer des degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif.
  - Pour une faible intensité
    - Utilisation de l'adverbe *inpé*
    - Réduplication de l'adjectif : *Li lé faiy-faiy.*

- Pour une forte intensité
  - Utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier : – *pou vréman, pou toulbon, minm, vèye pa koman, vèy pa, sépa koman, koze pa koman,* placés après l'adjectif
  - Réduplication de l'adjectif : *In bel-bel pié letshi !*

– Construction du partitif
  - En créole cette construction est différente de celle du français : pas d'article partitif en créole réunionnais comme en français.
  - Le nom seul sans déterminant, s'il renvoie à quelque chose de non dénombrable, suffit : *Li boire kafé* / Il boit du café.

– Utiliser le déterminant démonstratif *-la* : nom + *-la* et la forme composée : *so* + nom + *-la* : *so garson-la*
  - Pour désigner ce qui est modérément éloigné, utiliser la forme composée : *so* + nom + *-tèrla* mais aussi la forme simple : nom + *-tèrla*
  - Pour désigner ce qui est très éloigné, utiliser les formes composées : *so* + nom + *tèrlaba* ou *so* + nom + *tèrba* et aussi les formes simples : nom + *tèrlaba* ou nom + *tèrba* (*tèrba* étant une contraction de *tèrlaba*).
  - Le déterminant démonstratif, en créole réunionnais, ne varie ni genre, ni en nombre.

– Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul*
    - Une petite quantité : in pé, in tipé, in trépé, (B1) in ti gine, in ti gigine, in grin, in ti mièt, in ti zié, etc.
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *inn-dé, dé-troi, troi-kat*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in bonpé, in paké*
    - La totalité : toute, toute bann
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans l'espace

– Situer avec précision dans le temps, en maitrisant une gamme variée de marqueurs spatiaux
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous
  - *devan / dovan :* devant
  - *déryèr :* derrière
  - *jist-à-koté :* à côté
  - *(a)tèr-la / issi :* ici
  - *laba / tèr-laba :* là-bas
– L'idée de passage va s'exprimer avec *par* qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…* par l'intérieur, par-dessus, par-dessous, par-devant…
– La distance plus ou moins proche s'exprime avec *-là* (plus proche) ou *laba* (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
– Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr* par exemple

La phrase et son organisation

– Former une phrase négative
  - Utilisation de l'adverbe *pankor / pokor* pour exprimer l'inachèvement
    - Il s'oppose à une phrase affirmative exprimant l'achèvement et comportant le marqueur terminatif *fine*
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme courte) + complément
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme longue).
  - Utilisation de l'adverbe *pa… zamé.*
    - Il s'oppose ainsi à touzour / toultan / souvan : Li lé pa zamé trist>< li lé toultan trist
– Former une subordonnée circonstancielle de temps
  - Pour exprimer la simultanéité des deux faits, introduite par : *kank, lèrk, shak foi*
  - Pour exprimer l'antériorité du fait principal introduite par : *avan / avank, an atandan*
  - Pour exprimer la postériorité du fait principal introduite par : *kank, lèrk, d tank, tèl, dèk, pa-sito*
– Former une subordonnée circonstancielle de cause
  - Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : *akoz, tan-doné, par rapor*

- Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
  - Introduite par une locution conjonctive **:** *po / pou-sa-minm*
  - Introduite par un adverbe d'intensité : *si tan tèlman*
- Former une subordonnée infinitive de conséquence
  - Introduite par *po / pou* qui dans ce cas ne peut être remplacé par *pou-k*.
- Former des subordonnées de condition introduites par diverses conjonctions
  - *Si moindreman* : exprime une condition minimale mais suffisante pour que l'action de la principale se réalise. Emploi du futur dans la subordonnée
  - *Apark si :* introduit une hypothèse qui remet en cause la validité de la principale.
  - On emploie le présent en créole réunionnais dans la subordonnée.
- Former des subordonnées circonstancielles d'opposition
  - Pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal, introduite par les conjonctions suivantes : *san-k, sank ; plito-k, pito-k*
- Former une subordonnée circonstancielle de concession
  - Introduite par les conjonctions : *kinm, kanmème, kèm, kaèm*
- Former des subordonnées exprimant une comparaison graduée
  - Introduites par la conjonction *tan-k* qui établit une égalité en quantité

De la phrase au texte

- Expression du discours rapporté (expression du discours indirect)
  - Par la phrase indépendante du discours direct qui devient une subordonnée complétive COD d'un verbe introducteur suivi de *konmsa*
  - Il y a changement de personne, disparition de l'exclamation et interjection
    - *Pierre i di : « Momon ! Le tan lé gayar »*.
    - *Pierre i di son monmon (konmsa) le tan lé gayar*.
  - Il est à noter qu'en créole réunionnais, le discours indirect garde le temps du discours direct quel que soit le temps du verbe introducteur (présent / passé), il n'y a pas de changement.
- Utiliser des connecteurs temporels
  - Pour exprimer la durée : *lontan*, *inn démi-èr d'tan*
  - Pour exprimer l'antériorité avec *sominn passé / seminn passé*, *lané passé*, *an atandan…*, *ziska tan-k / juska tan-k*.
  - Pour exprimer la postériorité immédiate avec *pa-sito*
  - Pour exprimer la simultanéité *lèrk*
  - Pour exprimer la fréquence : *tazantan / tanzantan*, *toulézour / touléjour*
- Écrire Les grandes étapes d'un récit
  - Le début : *inn foi*, *in kou / n'in kou*, *in tour / na in tour*, *promié débu*, *in zour / in jour*, *in matin…*
  - Les étapes intermédiaires : *épi apré*, *épisa*, *apréla*, *alors*, la / *là*, *lo zour apré*, *lo landmin*, *landmin matin*, *dé zour apré*
  - La fin d'un récit : *dopi so zour-la*, *dépi stan-la*, *an finiyion*
- Utiliser les connecteurs logiques
  - Pour exprimer la concession
    - Pour introduire une concession, on utilise surtout *lé vré* en liaison avec un connecteur d'opposition *mé-soman* : *Lé vré le linz sar malizé po séshé, mé-soman i fé arpi la ké dé z'hèr-de temps po anpar in pti dégou d'lo dann férblan*. (A. Gauvin)
    - • On utilise aussi *kanmèm*, *mèm si…*
  - Pour exprimer la confirmation, la précision : *parlfèt*, *dayèr*
  - Pour exprimer l'illustration : *in (mti) légzanp*, *pran in ka*, *insi*
- Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation
  - Pour exprimer la certitude
    - Utiliser les adverbes de phrase comme : *pou toutbon*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme *mi koné*, *i mank pa*, *la pa manké*
  - Pour exprimer probabilité / possibilité Emploi des adverbes de phrase comme : *saspé*, *doitèt*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé kapab*, *i rossanm*, *na lèr*
    - Utiliser i de verbes de modalité : *i doi*
  - Pour exprimer le doute
    - Utiliser la locution verbale : *i prétan dire*
    - Ici, il rapporte les paroles / croyances d'un tiers en les présentant comme douteuses

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour rendre les objets d'étude accessibles, on propose aux élèves des supports de natures très variées (textes, images, son, films, etc.), afin de leur laisser la possibilité d'aborder le sens du document par des entrées sémantiques complémentaires.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.

  Mariaz lontan, pèr-d-famiy, mèr-d-famiy, bann famiy,
  Marmay, baba, marmay,
  Zène fiy, zèn garson, zèn zan / jèn jan.
  Bononm, mari marié, madame, madame marié.
  Tipèr, timèr.
  Gramoun, gropèr, gromèr
  Fiyo, fiyèl
  Lo van, la mèr, lé-o, lé-ba, sirk, la montagne, piton, dann fon, par an-o, par anlèr, par anba, dann fon laba, laba anba, par dovan, loin laba
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuie fortement sur la similitude avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer, etc.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.

  Sé …, i apèl …, le zafèr / le moun le landroi lé …, néna …
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

Mi apèl X. Mwin néna X an. Mwin lé fransé. Mi abite / mi rèss (landroi). Mwin néna X frèr ansanm X sèr. Sat mi ème dann la vi sé… mé mi ème pa… Mi èmré in zour èt…

- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  Zordi / jordu, nou la travay désu bann mo an kréol rénioné i sorte dann la lang malgash. Pou sa nou la travay ansanm diksionèr kréol-fransé.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents

  bate arièr, par dérièr, andsi / andsu, pardsi / pardsu, annsou, pardsou, pli / plus dovan, la-ba an-ba, la-ba an-o, loin laba, dannfon, dsou, akoté dèryèr, bordaz shemin.Out téléfone lé déssu la tab ; Lo shate lé apou dor déssi out li, an plin solèy ; Mon granmèr i rèss dérièr ti bazar.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels

  *Avan-ièr / **Ièr**, mwin la parti sinéma. **Zordi** sé la fèt kaf. **Apré demin / Demin** le tan s pa bon ditou / Si lo kou minui. Granmatin bonèr. Pli gran matin. Pli bonèr. Tar lo soir. Dann kré la nuit / nuite.*

  - Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives

  Mi ème, lé zoli, lé gayar ; Mi ème pa, lé pa zoli, lé pa gayar ; Mi préfèr / Sat mi i ème lo pli / pliss sèd manz / manj salad zanana mang èk piman, siouplé. Mi ème fé léspor épi sa bann zé / jeu konsol. Mi siporte pa la viann. Lé bien doss, mi lis / lish mon doi. Lo santé mi èm lo plis… Mi ème tro / vréman / bien film-la. Mi préfér maloya.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**

  *Madame, ala koman mi sar fé le travay : **dabor** mi lir le tèks, apré sa, mi réfléshi désі / déssi / désu / déssu le bann kestion. Po fini, mwin va ékri.*

  - Illustrer : *dizon, parey, konm, par ekzanp*
  - Exprimer une opposition : *mé, mé solman, tandik, aléoir, alork, olèrk, olièrk*
  - Exprimer une concession : *kinm, kanminm, kèm, malgré, minm / mèm, minm si / mèm si*
  - Exprimer la cause : *afors(s), aforstan, tandoné, parapor, pars, in foi, piské*
  - Exprimer la conséquence **:** *sitèlman, sitanteman, akoz sa minm / mèm, konmsa minm / mèm*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : Mi voudré… ; Mi sa(r) …, Mi èmré bien…

  Mi èmré manz / manj in sorbé goyavié.

  Moin la anvi zoué la boul.

  Mi voudré in manga.

  Domin mi sava Sin-Zil.

  Zordi / jordu anou i gingne la!
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse : Pétèt, Riskab / daoir / somanké, sé in devinèr.

  Poud'vré sé in ti moun minm.

  Mi kroi / kalkil / mazine…

Interaction orale et écrite, médiation

La nécessité, en LVC, d'adosser les situations d'interaction et de médiation à des axes culturels ambitieux, invite à fournir des modèles d'interaction standardisés et à viser une automatisation rapide de ces derniers.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées
  Kissa ? Oussa ? Kansa ? Pou kossa ? Akoz ? / Koman ou i ème jeu-la? Kèl èr ou i sava dormi? Ousa / oussa ou i sava astèr?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir
  Lir, ékri, rod, di akoz **/** *Koman i lé ? Lé la / Trap out bon linz / linj ! Alé, rouv zot liv ! Par kèl koté, siouplé ?*
- Demander des nouvelles et réagir simplement
  Koman i lé? Aparksa? Ou lé bien? Moin lé gayar. Alor la gran merci. Aou minm / mèm?
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu
  I anpèsh / défann boir ter-la / i manz / manj pa ter-la ; manzé / manjé lé pa posib ter-la.
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**
  Lé bon ! Lé di ! Bien sir! pa d'problinm / pa d'problèm !
  Oté non ! mwin lé pa dakor !
  Mi gingne pa. Oté amoin non pli ! Pa moin.
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone**.
  Si lé konmsa mi di lo bann lét inn apré lot : zéro zéro troi néf
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites
  Kosa li la di? Kosa ou i di ou? Ou lé sur ? Ou i gingne koz pli lantman siouplé? Ou i esplik kosa i vé dir…? Ou i gingne tradui?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**
  Adié! Bonzour! Ni artrouv. Pass in gayar soiré. Dézolé. An respé! Mersi bonpé. Mersi pardsi mersi! Eskiz mon pardon.
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées
  Tansion, porte atansion, Atann in ti ninstan ! Fé tansion sanm ou ! Tansion, ou i ….! Aréte sanm sa!
- Utiliser des verbes de **perception :** voir, (re)gard(é), san / santi, toush(é), antann / ékout(é)
  Agarde! Akout! Mi antan pa riyin / rien! Ou la vi?
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**
  Anlèr, anba, akoté, avan, apré, dann débu, dann la fin, dann milié
- Exprimer ses **besoins élémentaires et ceux d'un tiers :** Mwin la soif…
  Madame, mi gingne alé kabiné, linfirmeri ; Li la bezoin in koudmin, èl i konpran pa
- **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  N'i invite azot pou la fèt 20 déssanm / désanm nout spektak 10 z'èr dann la kour.

Outils linguistiques – LVC

Les listes qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

Phonologie et prosodie

A1+

À La Réunion, il existe deux grandes variétés géographiquement marquées pendant un certain temps qui subsistent encore aujourd'hui : la variété en *lu* et la variété en *li*. Aujourd'hui, ces variétés se sont mélangées, il est rare de trouver des locuteurs parlant une variété sans la mélanger avec l'autre. Mais, il est bon que l'élève puisse repérer ces formes historiques. À côté de ces variétés existent des formes orales « modernes » : contraction, omission, etc.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Représentation de soi et rapport à autrui**

A1+ *tradision, mélanz / mélanj, lamour, lavnir, fitir / futur, voiyaz / voiyaj, la kaz, lékol, kréol, popilasyon, jeté, gaspiyé, apréssié, lé éné, koz, zoréol, maléré, tonm / tonbe, manié, voizin*

- **Vivre entre générations**

A1+ *granpèr, granmèr, mémé, mami, pti mé, monmon, papa, la vièy, lo vié, gramoun, zistoir, korporans(e), tir foto, fé in sèlfi, mèt(e) la poz, zène zan / jèn jan karnèr, mariaz / mariaj, zézèr, lémé, gaté, bal maryaz, kortèz, an ménaz, tantine, tantine la rou, kaf / kafrine, kopin, kopine, , békane, fé la pouses, mèt(e) léfé, zamalé, kalité, lanbians(e), rob, satin, riban, kaspègn, larmé, pilon, kalou, fèrblan, vakoi, vouv, boutik, kantine, rosh, marto, sizo, mok, karton, shantié, trèsse shapo, mèt(e) prop, koupré, lagrat, sèrpèt, piosh, sab, kouto, dofé, nétoiy, répar, zoutiy, panié, kapline, la pay, koud, tourn, apran, sézi, kass, plato, sak, la pèsh, aranz, kroiz, vouv, zanguiy, bishik, sèr, pas désі / déssi / désu / déssu / désou, teknik, la marine, la rivièr, fil rafia, pasians*

- **Le passé dans le présent**

A1+ *dori, kari, rougay, brèd, bouyon, frikassé, dob, sivé, roti, frit(e), salad, sarsiv, marmit, massalé, boulèt, bégné, galèt(e), toufé, soss, zanbrokal, dori jone, grin, bouyon larson, frite, piré / puré, nouy, spagéti, gratin, kish, sorbé, gato, paté, bonbon, zépiss, piman, marshé forin, soubik, pizza, tacos, hamburger, sushi, moushi, granité, maladi, diabèt, gro makatia, baba mishlin, dosik,*

do sèl, la viann, légim / légum, diab, Bondié, mové zam, lo mor, défin, dèy, véyé, vandrodi, krim, la pèr, traka, malédiksion, fénoir, mové rèv, dézord, silanse, pié-d'boi, shapèl, fé / tir lo sor, novanm, bébèt(e), lespri, mové, simtièr, kroizé-d-shomin, dovinèr, sorsié, lavan, la nuit, légliz, lèr midi, minui, sis z'èr, troi z'èr, sintèspédi, la glas, garanti, sérémoni, sèrvis, kabaré

– **Défis et transitions**

A1+ *défi klimatik, katastrof, lébouli, déshounaz, lo van la-déshoune, Siklone de-fé, siklone de-lo, tansyon siklone, zoizo péi, zoizo la mèr, zoizo fouké, la protèksyon bann zoizo, gardien lavnir, gardien la natir / natur, kèr losséan, lorizon, bar-d'zour, zour kléré, lérozion la kote, brizan (barière koray), biodiversité péi, linpakt dessi la natur*

– **Créer et recréer**

A1+ *péyi, lanvlop, transform, fèy, shalimo, mok, bagas, tol, marshé, porslèn, bijou, braslé, zano, kolié, bag, shèn, lor, larzan, la tok, potri, tablo, pintir, doboi, joujout, dékorasion, fé dantèl, podflèr, fantézi, artifisièl, dovin, domièl, konfitir, bonbon, zashar, tant, bèrtèl, shapo, kapline, kaskèt, béré, trikoté, boné, produi, shové, lastik, tizane, flèr, tas, vèr*

– **Madagascar et Mozambique**

A1+ *kaf, malgash, bishik, vouv, zourit, kayanm, makatia, tang, soso, goni, kalou, filao, bazar, brinzèl, brèd, bèrtèl, parasol, larak, koko, kanèt*

Grammaire A1+

Le verbe

– Expression du temps passé en créole réunionnais
  - En créole réunionnais il n'y a pas de désinence verbale (pas de flexion du verbe) pour exprimer le temps, c'est une langue largement analytique. Les temps sont presque toujours indiqués par marqueurs pré-verbaux : ils sont invariables.
  - Construction : marqueur + corps du verbe.
    - Le marqueur de passé accompli : *la-*
    - Le marqueur de passé non accompli : *té (i)-*
    - Le marqueur de l'accompli dans le passé : *lavé-*

– Expression du temps futur, futur antérieur et futur négatif, en créole réunionnais
  - Le marqueur de futur (forme positive) : *va*
  - Le marqueur de conditionnel passé : *noré*
  - Futur à la forme négative :
    - Corps du verbe + *-arpa*, *-arpi*, marqueur post-posé.
    - Corps du verbe + *-ra pa* ou *-ra pi* marqueur *ra* post-posé au corps du verbe

– Expression du conditionnel en créole réunionnais
  - Le conditionnel présent : corps du verbe *-ré* (*-ré* post-posé).
  - Le conditionnel *noré* + corps du verbe : *noré* pré-posé.

– Dismorphisme verbal : forme courte et forme longue du verbe
  - Il n'existe généralement pas en créole réunionnais de désinence verbale comme en français selon les personnes et les temps, les modes, mais il existe une variation forme courte / forme longue que la plupart des verbes possèdent, à certains temps. Le verbe est suivi ou non de certaines expansions, c'est à dire ici de certains compléments. Il s'agit généralement de compléments essentiels (c'est à dire nécessaires au sens du verbe et ne pouvant être déplacés comme, par exemple, un complément d'objet).
    - La forme longue est utilisée quand le verbe n'est pas suivi de ces expansions : *Yèr, mwin la-manjé.*
    - La forme courte est utilisée quand le verbe est suivi de ces expansions : *Yèr, mwin la-manje mang.*
  - La forme varie aux temps suivants : le passé accompli, l'accompli dans le passé, le futur, le conditionnel passé, l'infinitif.
  - Il n'y a pas de variation de forme :
    - au présent avec l'indice verbal *i*. *Touléjour, mi manje. Touléjour, mi manje brède.*
    - au passé non accompli avec le marqueur pré-verbal té i : Dan mon jènntan, moin té (i) shante. Dan mon jènntan, moin té (i) shante maloya.

– Conjugaison des verbes être / *lé* et avoir / *néna* : au passé, présent, futur et conditionnel.

– Expression de l'aspect progressif avec les marqueurs suivants qui se combinent avec le verbe *lé* qui, conjugué, indique le temps, présent, passé, futur ou conditionnel :
  - *apo* / *apou* / *po* / *pou* S + *lé* + marqueur + forme verbale

– Expression de l'aspect terminatif (action est achevée) avec le marqueur *fine*
  - au passé accompli : S + *la* + *fine* + forme verbale
  - au futur : S + *va* + *fine* + forme verbale

– Expression de l'aspect terminatif à la forme négative
  - emploi de *pa fine* : *Mwin la pa fine manjé.*

– Expression de l'aspect « action imminente »

- Par le marqueur pré-verbal *sar / sa* : S + *i* (l'indice verbal) + *sar / sa* + forme verbale (forme courte / forme longue).
- Attention : faire la différence à l'écrit entre le marqueur pré-verbal du futur immédiat *sar* et le verbe *sava* qui exprime un déplacement en vue d'accomplir une action.

– Expression de l'aspect « futur immédiat » dans le passé
  - S + *té i* + *sar* + forme verbale (forme courte / forme longue).

Les pronoms

– Maitriser les pronoms personnels sujets et compléments dans les deux variétés de langue réunionnaise en *li* et en *lu*.
  - Sujet
    - 1re personne du singulier : *Mwin / m'*
    - 2e personne du singulier : *Ou* (forme commune aux deux variétés), *Twé* (créole en li), *vou* (créole en lu)
    - 3e personne du singulier : *Li* (créole en li, féminin et masculin), *lu* (masculin créole en lu), *èl* (féminin créole en lu)
    - 1re personne du pluriel : *Nou, n'*
    - 2e personne du pluriel : *zot*
    - 3e personne du pluriel : *zot, banna*
  - Attention à *Mwin* et *m'* : avec les verbes autres que *lé* et *néna*, le pronom personnel représentant l'émetteur (première personne) *mwin* :
    - se joint à l' indice verbal *i* : *mi / m'i*
    - se joint au marqueur *va* du futur : *ma / m'a*
  - Compléments
    - 1re personne du singulier : *amwin*
    - 2e personne du singulier : *aou* (forme commune aux deux variétés), *atwé* (créole en li), *avou* (créole en lu)
    - 3e personne du singulier : *ali* (créole en li, féminin et masculin), *alu* (masculin créole en lu), *aèl* (féminin créole en lu)
    - 1re personne du pluriel : *anou*
    - 2e personne du pluriel : *azot*
    - 3e personne du pluriel : *azot, banna*

Comprendre le fonctionnement du genre et du nombre en créole

– Pas de genre grammatical, pas d'accord en genre et en nombre des déterminants, articles, pronoms personnels, adjectifs.

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

– Utiliser l'article indéfini *inn / in* pour déterminer le nom afin de désigner ce qui n'est pas encore connu.
– Utiliser l'article défini *lo (le) / la* pour déterminer le nom afin de désigner ce qui est connu ou bien déjà présenté dans un texte, ou encore précisé par le contexte.
– Utiliser les pronoms possessifs : GN formé d'un déterminant possessif et d'un nom
  - Première personne du singulier : *la mièn / lé mièn*
  - Deuxième personne du singulier : *la vot / lé vot*
  - Troisième personne du singulier : *la sièn / lé sièn*
  - Première personne du pluriel : *la not / lé not*
  - Deuxième personne du pluriel : *la zot / lé zot*
  - Troisième personne du pluriel : *la zot / lé zot*
  - Le pronom possessif varie en personne, mais ne marque pas le genre et ne varie pas en nombre.

La phrase et son organisation

– Former une phrase non verbale avec présentatifs : *alala / ala / arla ; sa ; st' ; nana / néna ; lété ; sra / sar*.
  - *Alala mon plaz*.
  - *Sa lo dirèktèr lékol*.
  - *Nana / néna sinéma asoir*.
  - *Lété in soir dann moi d'novanm…*
– Former une phrase simple verbale déclarative affirmative
  - sujet + V + COD : *Sonia i danse in maloya*.
  - sujet + V + COI : *Sonia i danse èk son papa*.
  - sujet + V + COS + COD) : *Suzeth i kado son zanfan in livr*.
– Former une phrase interrogative
  - Forme 1 : S + verbe + complément ?
  - Forme 2 : introduite par un pronom interrogatif + S + verbe ?
    - Pronoms interrogatifs : kissa / kisa, kossa / kosa, oussa / ousa, koué, kouk.
    - *Koué* s'emploie dans un registre de langue familier, voire vulgaire.
    - *Kouk*, pronom plus ancien, comporte une nuance de mépris, de condescendance.
  - Forme 3 : *sépa si* + S + verbe + complément ?
  - Forme 4 : par le déterminant interrogatif : *kèl* + nom ? *Kèl robe ou i mète asoir ?*

- Former une phrase impérative / injonctive affirmative
  - Verbe + pronom personnel complément.
  - Créole réunionnais : *Lève. Lève aou.*
- Former une phrase négative
  - Expression de la négation totale
    - Avec l'adverbe de négation *pa* : S + V + *pa* + complément
    - Sauf pour le verbe *néna :* néna poin / pi / pu
    - Place de *pa* : *pa* se place :
      - après le marqueur pré-verbal et avant le corps du verbe au passé-accompli, plus que parfait, conditionnel passé ;
      - après le corps du verbe au passé non accompli.
  - Expression de la négation partielle
    - Avec l'adverbe de négation *pi / pu* : S + V + *pi / pu* + complément
- Former une subordonnée relative (expansion du nom)
  - Par une simple juxtaposition de la subordonnée relative : *Li la-fé in gato (X) maman lavé amontre ali lo réssète.* (X) désigne l'absence de pronom relatif. (il a fait un gâteau dont sa maman lui avait donné la recette).
  - Par l'emploi des pronoms relatifs *ke / k'* : L*a mang ke mwin la kassé lété bon*.
- Former une subordonnée circonstancielle de cause
  - Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : *parsk, parské, piske konm*
- Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
  - Introduite par une locution conjonctive : *akoz-sa-minm*
  - Introduite par un adverbe d'intensité : *tèlman*
- Former une subordonnée de condition introduite par *si*
- Former une subordonnée circonstancielle d'opposition pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal
  - Introduite par la conjonction *olërk, olié*
- Former une subordonnée circonstancielle de concession
  - Introduite par les conjonctions : *mèm, minm, mèm si, minm si*
- Former une subordonnée exprimant une comparaison globale introduite en général par les conjonctions *konm*, *parèy*

De la phrase au texte

- Utiliser des connecteurs temporels
  - Expression de la durée : *dopi*, *ziska*
  - Expression de l'antériorité : *avan / avank*, *lot zour / jour*, *ièr*
  - Expression de la postériorité : *apré*, *domin / demin*
  - Expression de la postériorité immédiate : *dék*
  - Expression de la simultanéité : *en minm tan*
  - xpression d'un moment soudain, d'un évènement inattendu : *toudinkou, sibitman*
  - Expression de la fréquence : *souvandéfoi*
- Former les grandes étapes d'un récit
  - Le début : *inn foi*, *in kou / n'in kou*
  - Les étapes intermédiaires : *épi / épi apré*, *alors*, la / *là*
  - La fin d'un récit : *pou fini*
- Utiliser des connecteurs logiques
  - Exprimant l'addition : *épi*, *épila, anpliskesa*, *èksa*, *pa sélman… ossi*, *pa rienk… ossi*
  - Exprimant le classement : *daborinn, promié zafèr…*, *épila / épula, apré-sa / apré-ça, èk-sa / èk-ça, po fini*
  - Exprimant l'opposition : *soman, mésoman…*
- Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation
  - Expression de la certitude
    - Emploi de l'adverbe de phrase comme *sirman*
    - Emploi des verbes ou locutions verbales comme **:** *mwin / moin lé sir / lé sûr*
  - Expression de la probabilité / possibilité
    - Emploi des adverbes de phrase comme : *daoir*
  - Expression du doute
    - Emploi de L'adverbe de phrase : *sépa / sépa si*

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première marque l'entrée dans le cycle terminal. Il s'agit donc d'un cycle d'évaluation, et si le travail ne peut en aucun cas être réduit à cette seule dimension, il est important que les professeurs recueillent des éléments de positionnement objectifs sur l'ensemble du cycle, leur permettant de mesurer de façon robuste les progrès des élèves.

Les élèves, désormais considérés comme largement autonomes pour gérer leurs apprentissages, se voient confier des tâches de plus en plus complexes, exigeant de leur part des repères culturels solides ainsi que des outils linguistiques suffisamment riches pour recevoir et produire de nombreuses nuances de sens. S'ils font preuve d'une bonne capacité à organiser leur travail personnel en classe, ils perfectionnent également les différentes tâches et attitudes que demande un travail coopératif en groupe, tout en recourant de manière pertinente aux différents outils, notamment numériques et d'intelligence artificielle. Un accompagnement ajusté des professeurs reste essentiel en vue d'optimiser l'articulation entre besoins linguistiques et intention de communication. Les professeurs doivent aussi choisir parmi les objets d'étude proposés dans les axes culturels ceux qui leur semblent les plus adaptés aux profils de leurs élèves. Ceux-ci ont, en effet, en première, opéré des choix parmi les enseignements de spécialité en fonction de leurs centres d'intérêt.

Repères culturels – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB, LVC

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

À La Réunion, la compréhension de son identité est une quête constante et dynamique car influencée par des échanges culturels incessants qui reflètent la diversité des origines de ses résidents. Les Réunionnais évoluent entre diverses influences – africaines, indiennes, européennes et asiatiques – en incorporant ces éléments dans leur vie quotidienne tout en préservant l'essence de leur culture créole. Cette identité n'est pas immobile, elle est en perpétuelle mutation, s'enrichissant de nouvelles expériences et d'échanges. La réinterprétation des traditions par chaque génération renouvelle le lien entre passé et présent. Cette fluidité identitaire est reflétée par les festivals, la gastronomie, les langues parlées et les croyances, où la diversité devient une force unificatrice, célébrant l'histoire commune tout en respectant les particularités de chacun.

Objets d'étude possibles

- *Batarsité* – identités plurielles (Métissage)
- *Vativien* – aller-retour entre l'Europe et l'ile natale
- L'océan Indien, espace d'échanges et de constructions
- La gastronomie réunionnaise, reflet des échanges culturels (conseillé en LVC)

Axe 2. Diversité et inclusion

À La Réunion, l'identité collective est influencée par la diversité. Il est primordial de reconnaitre et d'accepter tous les membres d'une société en évolution afin que chaque Réunionnais trouve sa propre position. Aussi, la communauté réunionnaise s'investit activement dans la promotion de l'inclusion. En collaborant, nous avons ainsi la possibilité de construire un avenir où chaque individu est reconnu et respecté, indépendamment de sa langue, de son genre ou de son handicap.

Objets d'étude possibles

- *Fanm devan, kavalié derièr ?* (Les femmes devant, les cavaliers derrière ?) : la lutte pour l'égalité hommes - femmes (conseillé en LVC)
- *Nou lé pa plus, nou la pa moin* (Nous sommes tous égaux)
- La place des personnes porteuses de handicap dans la Réunion contemporaine
- Droit des minorités sexuelles et de genre à La Réunion

Axe 3. Art et pouvoir

Espace privilégié de liberté et de créativité, l'art peut être assujetti à des contraintes économiques qui orientent sa production ou être asservi par la propagande afin de propager des messages idéologiques. Toutefois, cette relation de dépendance peut également être fructueuse : les artistes ont le pouvoir d'influencer l'opinion publique et de remettre en question les normes établies, en utilisant leur créativité pour faire face à l'autorité. Par conséquent, la relation entre art et pouvoir est un lieu de tensions, de résistances et de coopérations, où la liberté d'expression peut parfois être en conflit avec les intérêts politiques.

Objets d'étude possibles

- *Di sat na pou di* (La liberté d'expression)
- *Manzé pou lo zié* (De la nourriture pour les yeux) l'art réunionnais, célébration de la beauté et moyen de résistance
- L'artiste au service du pouvoir, les limites de la liberté de création (conseillé en LVC)
- L'exportation de l'art réunionnais

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Les innovations scientifiques ont permis à de nombreux Réunionnais de s'intégrer dans le monde moderne, offrant de nouvelles opportunités et améliorant la qualité de vie. Cependant, cette transition rapide n'a pas été sans conséquences, engendrant une fracture intergénérationnelle. Les jeunes, souvent familiers avec les nouvelles technologies, se retrouvent en décalage avec les générations plus anciennes, qui peuvent éprouver des difficultés à s'adapter à ces avancées. De plus, l'insécurité ressentie par ceux qui ne maitrisent pas ces outils technologiques amplifie les inégalités, créant une tension au sein de la société. Ces changements, bien que nécessaires et bénéfiques à bien des égards, soulignent l'importance d'accompagner cette transition par des initiatives de formation et de sensibilisation, afin de garantir que tous les Réunionnais puissent participer pleinement à cette évolution sans se sentir exclus ni vulnérables.

Objets d'étude possibles

- *Ousa n'i sava ?* (Où allons-nous ?) – Préserver le patrimoine biologique de l'ile (conseillé en LVC)
- Les énergies renouvelables : bagasse, solaire, hydraulique, éolienne
- Edmond Albius et la vanille
- La canne à sucre : au croisement de l'histoire, de la recherche génétique et de la valorisation durable

Axe 5. L'être humain et la nature

Le lien entre les Réunionnais et la nature est enraciné dans l'histoire de l'ile. En effet, face à son isolement géographique et à ses ressources limitées, les habitants de La Réunion ont appris à s'appuyer sur la richesse de leur environnement pour survivre. La forêt, les montagnes, et les côtes offrent une biodiversité qui a permis aux Réunionnais de tirer parti des plantes, des fruits, et des animaux pour répondre à leurs besoins primaires, qu'il s'agisse de nourriture, de remèdes ou de matériaux pour se construire un habitat. Ce lien avec la nature a non seulement modelé le mode de vie traditionnel, mais continue d'influencer la culture et les pratiques des générations actuelles.

Objets d'étude possibles

- *Kèr natur* (Connectés avec la nature) *:* connexion avec l'environnement réunionnais
- Planté pou manzé (Planter pour manger) : l'évolution agricole de La Réunion (conseillé en LVC)
- Le Parc national des Hauts
- La Réserve marine

Axe 6. La relation au monde de l'ile de La Réunion

Cet axe invite les élèves à explorer en profondeur un pays ou une région spécifique, en mettant l'accent sur les liens culturels, historiques et sociaux entre La Réunion et le monde. À travers des études de cas, des recherches et des échanges interculturels, les élèves peuvent développer une compréhension nuancée des dynamiques locales et mondiales. Il s'agit de favoriser l'ouverture d'esprit des élèves, leur respect des différences et l'appréciation des richesses culturelles, tout en renforçant leur identité réunionnaise et leur lien avec d'autres communautés.

Objets d'étude possibles

- L'Inde
- Les Zarabs
- Les Seychelles et leurs relations avec La Réunion : *In listoir partajé* (Une histoire partagée)
- La diaspora réunionnaise dans le monde

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Lors des activités de réception, les attendus augmentent, ajoutant désormais à la compréhension du document une perception affinée de son contexte et de la situation d'énonciation qui le caractérise, des réseaux de sens qui le constituent, ainsi que de sa portée. C'est donc à une lecture interprétative des documents proposés, quelle que soit leur nature, que les élèves doivent désormais être entrainés de façon explicite. Pour construire ces différentes strates de sens, les élèves doivent en effet disposer d'un éventail de stratégies suffisamment étendu pour aborder avec une autonomie croissante des documents de natures et d'intentions très diverses. Les élèves lisent, écoutent en vue de :

- Rédiger un courrier de lecteur en réaction à un article ;
- Enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- Rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- Transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- Rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- Rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur l'organisation de la phrase** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase : par exemple le pronom personnel complément est post-posé au verbe, la phrase négative : « pa » uniquement post-posé au verbe… – **S'appuyer sur les marqueurs préverbaux et l'indice verbal « i »** les temps passé, présent futur et les différents aspects – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion) – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture.

	– **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves sont invités à diversifier encore les types de productions individuelles et collectives en lien avec les différents objets d'étude. Par-delà la maitrise du récit, qui est désormais en grande partie acquise, on peut ainsi leur demander de rédiger de petites notes de synthèse, de présenter des exposés détaillés à leurs camarades, mais aussi de produire des textes engagés à l'oral comme à l'écrit, tels que pétitions, éditoriaux, réquisitoires ou argumentaires. Cela exige de leur part la maitrise de codes de plus en plus nuancés, mais aussi des stratégies de planification et de construction du discours oral et écrit solides, incluant la maitrise d'outils linguistiques de plus en plus diversifiés. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.
Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production a posteriori. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.

Des actes langagiers

- Présenter**, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux.
- Présenter **et nommer**

  Mi prézante aou Marie. Sé in kamarade lé dann mon / ma klasse.

  Ala mon lordinatèr, in modèle i vien sorti.
- Décrire **et caractériser des personnes**

  Paul, in bonome lé gran ek shévé noir, zié maron. Li ème demoun, li ème done kou d'min.

  Sophie, in jène madame néna lénerji. Son shévé lé kongné. Li ème mète ling néna plin la koulèr.
- **Décrire et caractériser des objets**

  Mon téléfone lé noir, son lécran lé tactile. Néna in bon kaméra.

  La tab lé an boi. Li lé an rektang sanm 4 pat' bien dur mèm.
- **Décrire et caractériser des lieux**

  Rénion, sa in joli landroi akoz son bann sirk.

  La plaj, sa in landroi lé gayar mèm. I gingn(e) antann lo brui bann vag èk lo tibriz.
- **Décrire et caractériser des situations**

  Kan lo kour la fini, nout toute / tout nou la koze dessi le proshin séanse. Shakinn la done son lavi.

  Dann lo kabar, demoun lété kontan.
- **Décrire et caractériser des évènements**

  La fèt laniversèr Julie, sa in gayar fèt. Navé in bon pé gato èk kado.
- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques.

  Bonzour / adié, mi apèl X. Moin néna X an. Moin lé né (landroi) lo (date). Mi mi rès (landroi). Moin néna X frèr èk X sèr. Zot i apèl …. Mi èm… mé sèlman mi èm pa… Kan mwin sar gran, mwin sar…
- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer.

  Ièr, lété dimansh. Nou lété an parti la tit mer. Nou la bégné, najé.

  Kan la arive onz èr, nou la manjé. Navé in rougay sossiss èk in zanbrokal.

  Apré sa, nou la repoz in pé dessou filao po atan solèy i fane in pé avan alé re bégné.

  Nou la fini nout parti èk in maloya.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

  dessu, pardsu, dessou, pardsou, akoté, derièr, par dérièr, devan, par devan, anlèr, anba, anbala, dan milié milié, loinpré, dann fon…
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.
  - Antériorité : *avan*
  - Concomitance : *pandan*
  - Postériorité : *apré, apré la, apré sa*
- **Exprimer** de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).

Des actes langagiers

- Présenter**, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements.
- Présenter **et nommer**

  Mi prézante azot mon dalon Marc. Li lé injénièr. Li la travay in bonpé an Franse. Ala mon nouvo lordinatèr. Li tonbe lo dernié modèl ék in bonpé ti zizite.
- **Décrire et caractériser des personnes**

  Claire, sé / sé t'in joli madame bien dinamik. Son shévé lé roz, li / el néna lunète. Li / el lé bien organizé dann son travay.
- **Décrire et caractériser des objets**

  Mon lordinatèr i tonb le modèl modèrne bien fon mèm. Li néna …
- **Décrire et caractériser des lieux**

  Rénion, in joli landroi. Demoun i koné bien lil-la akoz son bann sirk. La plaj, in landroi lé gayar mèm. I gingn(e) antann lo brui bann vag èk lo tibriz.
- **Décrire et caractériser des situations**

  Kan lo kour la fini, nout toute / tout nou la koze dessi le proshin séanse. Shakinn la done son lavi. Dann lo kabar, demoun lété kontan.
- **Décrire et caractériser des évènements**

  La fèt laniversèr Julie lété bien gayar. Navé in bon pé gato èk kado.
- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels.

  Bonzour / adié zot tout, mi apèl X. Moin néna X an. Moin lé né / éné (landroi) lo (date). Mi abit / mi rès (landroi). Moin néna X frèr ansanm X sèr. Zot i apèl …. Mi èm… mé sèlman mi suport pa… Kan mwin sar gran, mwin soré kontan si mi gingn fé…
- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

  Ièr, moin / mwin la parti gard(e) in lekspozision ek mon famiy. Lété bien gayar. Lavé bann zèv / zeuv Wilhiam Zitte ek dot' zèv / zeuv dot lartis rénioné. Nou la pa konpri tout(e) mé nou la bien émé. Rèzman lavé in moun pou esplik anou dé-troi zafèr.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  Dési, désu, déssi, dessu, pardsu, sou, dessou, pardsou, akoté, su le koté, parkoté, derièr, par dérièr, devan, par devan, anlèr, anlèrla, anlèr laba, anba, anbala, anbalaba, dan milié milié, loin, loin laba, pré, dann fon…
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Avan, na lontan, dann tan, dann tan lontan promié débu,

  Koméla, astèr, zordi

  Démin, apré demin, Avansa, aprésa
- **Exprimer et justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  Mi di sa akoz, parapor

- Surprise : *Nouvèl-la i mète amwin, i surpran amwin ! mwin té i atann pad itou in nouvèl parèy* !
- Regret : *Mi régrète mwin la pa éssèye / ésèye / ésèy fé sa / mwin lé dézolé mwin la pa gingn(e) fé sa / si sèlman, mwin lavé bien shoizi, mon vi narté (noré été) diféran.*
- Déplaisir : *Mwin lé pat ro tro kontan, fièr sak la éspassé / Mi ème pa sa ditou / mi trouve zafèr-la lé pa bon, lé dézagréab.*
- Dégout : *i dégoute amwin sak ou la fé / Mi trouve sa i san pa bon ditou.*
- Affection : *Mi ème aou in bonpé / Ou i konte in takon po mwin / Mwin lé amaré / gaturé / liané sanm ou.*
- Compassion : *Mwin lé dézolé aprann sak ou lé apou vive. Mwin konpran bien out malizé, mwin lé la po ou. Mwin va tienbo out rin, trakasse pa / pi.*
- Honte : *Mwin la ont sak mwin la fé. Situassion-la i mète amwin malalèz. Kan mi ar-marjine moman-la, i jène amwin in bon pé.*
- Tristesse : *Mwin lé trist apran nouvèl-la. Èl la-tonbe dann finval dépi-k' èl la-pèrde son travaïy.*

Mwin lé trist po vréman…Mon kèr i fé mal, i singne…

– **Exprimer et justifier une opinion ;** comparer, opposer, peser le pour et le contre.

Po mwin, dapré mwin, i sanm po mwin … akoz…

In koté… mé soman lot' koté …

Somanké lé vré / lé fo … mésoman….

– **Organiser et structurer un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

- Hiérarchiser son propos : *dabor inn… épila, apré sa….*
- Ajouter une idée : *si ou vé, i gingn(e) di ossi, rajoute ossi, majine / mazine ossi….*
- Exprimer la cause : *akoz ? afèr ?*
- La conséquence : *Po sa, Po sa mèm*
- La condition : *si.*
- La concession : *lé vré, sak i di, mwin lé in pé dakor …*

– Exposer **et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir**.

Mi voudré bien amontre mon projé, esplik mon projé

Mi voudré bien fé… Mi majine / mazine (ke) sar konmsa…

– Formuler **des hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

Po mwin, dapré mwin, ala parkoman mi voi …

Somanké…

Riskab

Pétèt…

In koté moin / mwin lé dakor, mé in'ot koté mwin / moin la pa dakor akoz…

-Lé vré … mé mi pans(e)… akoz

Parapor sat ou la di

– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

- Hiérarchiser : *Daborinn Apré sa, apré la, épila, Final de konte*
- Nuancer : *Inn koté, néna … in ot' koté…*
- Évoquer une alternative
- L'opposition : *mé, sèlman, olèr-k, alé oir, tandi-k, alor-k, san-k, plito-k*
- La cause : *akoz, afèr, aforstan, parapor, pars, parske, konm, in foi*
- La conséquence : *akoz samèm, sitèlman, sitantèlman, pou samèm, sé-fè(k)*
- La condition : *si, ankak(si), provik, aparksi*
- La concession : *lé vré, kanmèm, kinm, malgré(k) mèm, mèmsi*

– Exposer **et expliquer un projet, une intention, une projection dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.**

Amoin / amwin ek dé-troi kamarad(e), nou sa lans(e) in mouvman pou sobat(e) kont le arsèlman dann lékol. Pou sa ni sar fé bann lafish pou di fo arèt(e) ek sa. Apré sa, ni sa mèt in boit-lèt dann la vi skolèr konmsa bann zélèv i gingn ékri sat zot vé / veu (bann lidé pou sobat (e) kontr problèm-la, témoignaz, fonnkèr…).

– Exprimer **la condition** dans quelques modalités simples.

Si … I fo…Si nou vé in nafèr i shanz i fo … I marsh' arpa si …

– Exprimer **de façon nuancée et avec précision une large gamme de sentiments (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).**

Moin lé étoné, i étone amoin

Mi regrèt, moin néna remor

I plé pa moin

Mi ièm bien

Moin lé dégouté, ragoulé

Moin la onte, la onte i mont desu moin

Moin lé tris, dépité

– Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

Li lé télman (sitantèlman) intélizan, li la fini 1é lakadémi pou le bak

Interaction orale et écrite, médiation

L'interaction et la médiation sont, au lycée et de façon renforcée au cycle terminal, à la fois support et objet d'apprentissage. L'échange que la pratique de ces activités langagières suppose est en effet à la fois une occasion de s'exercer à la réception et à la production, mais aussi d'acquérir, dans la coopération avec l'interlocuteur ou le groupe, de nouvelles connaissances, compétences et stratégies. Aux niveau B1–B1+, il est attendu des élèves qu'ils soient capables, en situation de médiation ou d'interaction, d'expliciter des références en situation interculturelle. L'articulation avec les objets d'étude est donc absolument nécessaire dans les entrainements à ces activités langagières.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+

B1	B1+
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, un véhicule pour voyageurs pour un bus).
Des actes langagiers – Poser des questions précises à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Konbien d'foi ?* *Juska / ziska kèl dégré… ? Parkoman… ?* *Konbien ? Kèl kantité de-lé (par exemple)… ?* *Konbien … néna ant' …. Ek… ? Kèl distanse néna … ?* *Konbien d'tan i pran po… ?* – **Donner** des conseils, des consignes ou des ordres de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. • Conseils :	**Des actes langagiers** – Poser une gamme étendue de questions afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Ou i gingne ésplike…, préssize out kozé… done in légzanp… ?* *Ou i gingnré ésplike… ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir • Conseil : Formel : *Ou i devré rogarde out kourié régulièrman.* Réaction : *Gran mersi, mi va okupe sa.* Informel : *Ou i gingnré rogarde out kourié régulièrman.*

Impératif : *Esèye / Essèye alé dor bonèr…*

Réaction : *In bon lidé, mwin va ékoute out konsèy.*

Modalité : *Ou i devré alé dor bonèr.*

Réaction : *Ou néna rézon, mwin va alé vitman.*

• Consignes :

Impératif : *Oubli pa tak baro kan ou i sorte.*

Réaction : *Mersi rapèle amwin sa.*

Modalité : *I fodré ou i signe le papié avan alé.*

Réaction : *Mwin va fé sa toudsuite.*

• Ordres :

Impératif : *Alé dor bonèr.*

Réaction : *Lé bon, mwin va alé dirèk.*

Modalité : *Ou i doi alé dor bonèr.*

Réaction : *Mi sava dirèk.*

– **Demander** l'autorisation et **exprimer** simplement la permission, l'interdiction, ou des contraintes à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux.

• Demander l'autorisation :

Mi gingne anprinte out léstilo siouplé ?

Réaction : *Oui lé bon, ou i gingne.*

• Exprimer une capacité :

Mwin lé pa kapab (kap) fini mon devoir avan vandredi.

• Exprimer une incapacité :

Mi gingne pa alé lo rénion demin.

• Demander ou accorder la permission :

Mi gingne sorte in pé plus bonèr zordi ?

Réaction : *Lé bon, ou i gingne.*

• Exprimer l'interdiction :

Formel : *Lé interdi fume dann lékol / létablisman.*

Informel : *Ou i gingne pa fume terla.*

• Exprimer contraintes :

Formel : *Akoz bann travo-la pa toute demoun va gingne rante dann la sal rénion.*

Informel : *Ou i gingnra pa ansèrve la sal rénion akoz bann travo*

– **Exprimer son accord ou son désaccord avec nuance**.

• Accord :

Mwin lé dakor èk ou mé soman…

Ou néna rézon mé soman…

Mi voi bien sak ou i vé di mé soman…

• Désaccord :

Mwin lé trot ro dakor èk ou…

Mi konpran sak ou i di mé soman…

Mi panse pa konm ou…

– **Reformuler** en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire).

• Répéter : *Si mi konpran bien, sat ou i vé di sèk… ?*

• Préciser : *Finaldekonte, sak ou i di / vé…*

• Clarifier : *Pou konète si mwin la bien konpri, sat ou i di sèk…*

• Traduire : *D'in ot manièr di si mwin la bien konpri sèk…*

– Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

• Pour saluer :

Formel : *Bonjour / bonzour, Adié*

Réaction : *Gran mersi, in bonlidé sa mi va okupe sa.*

• Consigne :

Formel : *Lé inportan ou i suive bann konsigne sékurité toultan.*

Réaction : *Lé vré mwin va tashe moyin réspèkte le bann konsigne.*

Informel : *Oubli pa suive bann règ sékurité toultan.*

Réaction : *Inkiète pa, mwin va porte bien atansyon*

• Ordres

Formel : *Alé vitman rande out devoir avan la fin la semène.*

Réaction : *Lé bon, mwin va rande alia van vandredi…*

Informel : *I fo ou i rande out devoir avan la fin la semène.*

Réaction : *Lé bon, mwin va okupe sa.*

– Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une **(in)capacité**, la **permission**, l'**interdiction**, ou des **contraintes**.

• Demander l'autorisation :

Mi gingne anprinte out léstilo siouplé ?

Oui lé bon, ou i gingne.

Non, mi préfère pa.

• Exprimer une capacité :

Mwin lé pa kapab (kap) fini mon devoir avan vandredi.

• Exprimer une incapacité :

Mi gingne pa alé lo rénion demin.

• Demander ou accorder la permission :

Mi gingne sorte in pé plus bonèr zordi ?

Oui ou i gingne.

• Exprimer l'interdiction :

Formel : *Lé interdi fume dann lékol / létablisman.*

Informel : *Ou i gingne pa fume terla.*

Réaction : *Mi konpran, mersi ou la-prévnu amwin.*

• Exprimer des contraintes :

Formel : *Akoz bann travo, la pa toute demoun va gingne rante dann la sal rénion.*

Informel : *Ou i gingnra pa ansèrve la sal rénion akoz bann travo*

Réaction : *Lé bon, mwin va trouve in solusyon*

– Lors d'un désaccord, **demander d'expliquer son point de vue** et **répondre** brièvement à ces explications.

• Demander d'expliquer son point de vue :

Ou i gingne di akoz ou majine sa… ?

Mi èmré bien konpran sak ou i panse… ?

Akoz ou i di sa ?

• Répondre brièvement à ces explications :

Mi konpran mié out manière voir.

Lé gayar sak ou i di, mwin té i voi pa sa konm sa…

– **Demander** des précisions sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des clarifications sur leur raisonnement.

• Précisions :

Ou i gingnré ésplik in pé plis klèr sat ou i vé di ?

Mi èmré konète in pé plus dessi…

Ou i gingne done in légzanp konkré ?

• Demander des clarifications sur le raisonnement :

Mwin lé pa sur bien bien konprann, ou i gingne esplik akoz… ?

Informel : *Koman i lé ? kossa i di ?*

• Remercier :

Formel : *Mi romèrsi aou po out kou d'min, out soutien*

Informel : *Mersi aou.*

• Pour demander quelque chose :

Formel : *Ou i gingnré siouplé anvoye le dokuman po mwin ? Mwin soré kontan si ou té i gingne anvoye…*

Informel : *I déranje / déranjré pa ou anvoye le doukuman siouplé ?*

• Pour s'excuser :

Formel : *Ou i gingne eskiz amwin po mon retar, eskiz akoz mwin la oublié…*

Informel : *Ou i gingne eskiz amwin po mon retar,*

• Pour conclure une conversation :

Formel : *Mi souète aou in gayar journé.*

Gran mersi zot la ékoute amwin.

Informel : *Bon journé, ni artrouve*

• Pour féliciter ou complimenter :

Formel : *Mwin lé kontan félissite aou po out travay.*

Informel : *Gran gran bravo.*

– **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

• Relancer :

Ou i gingne di in pé plus dessi sat ou vien di ?

Kossa ou i vé di ?

Akoz ou la majine sa ?

• Reformuler de manière souple :

Si mi konpran bien, ou i panse / majine (ke)…

Si mwin la bien konpri sak ou i di, sèk…

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'**expliciter et hiérarchiser une information**.

• Pour expliciter une information :

Sinon sa, Sétadir, Par egzanp

• Pour hiérarchiser une information :

Dabor inn,

Apré sa, apréla, épila, épissa…

Final de konte

Apré, apré sa

– **Expressions de cause et conséquence :**

Akoz (pars, parske)

Donk

Parlfèt

– **Exprimer des sentiments et des émotions** nuancés en lien avec la thématique.

• Joie et satisfaction :

Mwin lé kontan po vréman.

Mon kèr lé kontan.

i fé plézir amwin sak i propoze.

• Tristesse et déception :

Situasyon -la i fé mal amwin bien bien mèm, po vréman.

Mon kèr i plère.

i kontrari amwin po vréman.

Mwin lé kontrarié.

Sétansi, mwin lé dann malizé.

• Colère et frustration :

Mwin lé pa kontan ditou, mwin lé an kolèr.

Mwin lé nérvé-nérvé mèm.

Akoz ou i majine / mazine sa ?

Ou i gingne done amwin in pé plus lésplikasyon siouplé ?

– **Utiliser** une large gamme de formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

• À l'oral :

Formel : *Eskiz amwin, mi gingne di ankor in nafèr ?* (intervention dans un débat)

• À L'écrit

Mi èmré bien rajoute inn dé léléman dann lo dévelopman… (Dans un devoir en créole sur l'argumentation par exemple.)

– **Relancer et reformuler** avec une large gamme de moyens

• Poser une question ouverte :

Kossa ou i di dessi sa ?

Koman ou i voi sa ?

• Inviter à préciser :

Ou i gingne dévelope in pé plis out kozé ?

Ou i gingnré done in légzanp ?

• Exprimer de l'intérêt :

Lé gayar, ou i gingne di inn t pé plus dessi sak ou i vien di ? m'en dire plus ?

Mi èmré konète in pé plus.

• Utiliser une affirmation :

Sa i fé majine amwin in nafèr mwin la lire na poin lontan.

• Reformulation simple :

Si mwin la bien konpri, ou i di (ke)…

• Reformulation interrogative :

Sat ou i vé di sé bien…… ?

• Reformulation en paraphrasant :

Sinonsa, ou i propoze (ke)…

Sinonsa (si mwin la bien konpri) sak ou i di, sèk…

• Reformulation résumée :

Po rézumé, ou i kroi (ke) …

Final de konte, ou i majine (ke)…

– Utiliser une large gamme de termes permettant de **préciser un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

– **Exprimer,** avec précision, des sentiments et des émotions en lien avec la thématique traitée.

• Joie et satisfaction :

Mwin lé kontan.

Mwin la gingne satisfaksion.

Mon kèr i déborde èk kontantman.

• Tristesse et déception :

Mon kèr i singne.

Mwin lé trist, maléré.

Mwin lé dann dépitasyon, in gran déssépsyon

Son figuire i assize.

Mon léspoir la-fané.

• Colère et frustration :

Mwin lé an brèz ; anrajé akoz linjustisse, an brinnzing.

Mwin lé en foukade / fougade ; fangouni ; tanguène, tani.

Mwin lé dépité, réyé ; früstré.

• Peur et inquiétude :

Mwin néna krinte ; krintiv ; la krintif ;

• Peur et inquiétude : *Mwin lé trakassé, an traka.* *situasyon-la i fé pèr amwin.* *Nouvèl-la i trakasse amwin bien bien mèm / po vréman.* • Amour et affection : *Mi ème aou.* *Mwin lé amaré sanm ou.* *Ou i konte vréman po mwin.* *Ou lé dann mon kèr.* • Gratitude et reconnaissance : *Mi romersi aou vréman mèm.* *Out kou d'min la toushe amwin po vréman.* • Surprise et étonnement : *Nouvèl -la la surpran amwin.* *Nouvèl -la la mète amwin.* *Mwin la rèste békabir deva la nouvèl-la.* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris quelques informations implicites d'ordre culturel, concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.	*Mwin la për akoz* *Mwin lé trakassé.* *Li lé an brèz de-feu ! Èl lé / li lé anrazé.* *Èl la-manje / li la manje mafatanboi.* • Amour et affection : *Mon lamour lé for for mèm.* *Mon kèr lé amaré po vréman èk out kèr.* *Mi ème aou.* *Mon kèr i bate for po ou.* • Gratitude et reconnaissance : *Mi romersi aou gran kèr pou out tienbo mon rin.* *I toushe amwin po vréman sak ou la fé po mwin* *Mi oubli'arpa sak ou la fé.* *Out bonté i toushe mon kèr….* • Surprise et étonnement : *Mwin lé surpri.* *Nou la-rèste koik / sézi kank nou la-gingne le tournoi.* – Transmettre et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. Informations sur la santé (par exemple) : • Transmettre : *In lalimantasion ékilibré lé inportan po kontinué gingne in bon santé. I fo manje bann frui, légume, lo grin, de lé, yaour.* • Échanger : *Mi panse (ke) manje lo frui èk légume ou la prépare ou mèm sar méyèr po la santé. Kossa ou i di ?* *Mwin lé dakor sanm ou. Mwin la remarké sak mi prépare la kaz lé méyèr po la santé ? Ou noré inn dé réssète ?*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions.

Les exemples de la grammaire du créole s'appuient sur l'ouvrage « la grammaire pédagogique du créole réunionnais » de D. Quartier et A. Gauvin, Lédisyon Lofis-Tikouti, 2022.

Les listes qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

Phonologie et prosodie

B1 phonologie
Repérer les contractions à l'oral et apprendre à les redire en forme longue
mi é kontan : mwin / moin lé kontan
mi a sho : mwin / moin la sho
ièr, ma (a) fé vélo : *ièr mwin / moin la fé vélo*
B1+ phonologie
Repérer dans les phrases orales l'absence de l'indice préverbal i qui releve de l'usage quotidien afin de reformuler pour arriver à la forme complète
nou manz bonbon : *n'i manz bonbon*
ou danse maloya : *ou i danse maloya*

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Identités et échanges**

• *Batarsité*, Identités plurielles

batar, kréolizasion, kaf, yab, malbar, shinoi, zorèy, mélanz nasyon, kont(e) nasyon.

- Vativien

korvé, lotonomi, permision / pèrmission, legzil, dérasiné / dérassiné, Bumidom

- Gastronomie réunionnaise

kari, rougay, de-ri, massalé, zognon, dobe, la soss, safran, piman, do-sèl, fé roussi, fé bouyi, boukané, do-zèf frite, lo grin, brèd.

- L'océan Indien

vativien, léshanj / léshanz, la mèr, la briz, bato, kanote, i sorte, péi,

– **Diversité et inclusion**

- La lutte des femmes pour l'égalité

B1 *tourné-viré, amèr, souplingn, malpropté,*

B1+ *malang, mantri, mansonzri, farlangé, soulézon, dégaz, moulal*

- Nous sommes tous égaux ?

B1 *kashiète, la-onte, i oze pa, la pèr, lo jujman / zizman, i antour*

B1+ *la krintiv, ladi-lafé, kozman, i fé lantouraz / lantouraj, shemin kassé, lorizon kassé*

- La place des personnes porteuses de handicap dans La Réunion actuelle

B1 *malvoyan, parlpa, in landikapé, in landikap, li lé andikapé*

B1+ *in défissianse, in dézavantaz, li lé défavorizé.*

- Droit des minorités sexuelles et de genre à La Réunion

in lomosèksuèl, lèsbiène, in kwir

– **Art et pouvoir**

- *Di sat na pou di* (La liberté d'expression) :

B1 *la pintir, lékritir, la mizik, fonnkèr, dénonse / dénonsé, di for, koze for…*

B1+ *détak la lang, koz / kozé, larg lo kozé*

- Manzé po lo zié (De la nourriture pour les yeux)

B1 : *la pintir, lékritir, la mizik, fonnkèr, amontre, mète anlèr*

B1+ *fé vavang lespri, in zarlor, i mète anlèr*

- L'artiste au service du pouvoir, les limites de la liberté de création

B1 *téat, la mizik, fonnkèr, fonnkézer, sobate, an misouk*

B1+ *libèrté, kasse la shène, lianaj, dann fénoir*

- L'exportation de l'art réunionnais

lartist, shantèr, komédien, péi déor, i voyaj, i mète anlèr

– **Innovations scientifiques et responsabilité**

- *Ousa ni sava* ? préserver le patrimoine biologique de l'ile

B1 *lékosistèm, patrimoine biolozik, linovasyon, biodiversité, zoizo, zanimo la mèr, la fone, la flore*

B1+ tous les noms des différentes espèces à préserver : faune comme flore

- Les énergies renouvelables **(**(bagasse, solaire, hydraulique, éolienne)

lénèrji rénouvlab, solèy, la mèr léoliène, biomass, liidrolik

- Edmond Albius et la vanille

B1 *la flèr vaniy, la liane vaniy, la gouss vaniy i gonde la vaniy*

B1+ *la patt'la vaniy / lo kranpon, vaniy bleu, la vaniy kristalizé*

- Recherche génétique pour la création de nouvelles variétés de cannes

B1 *toute variété kann : moriss, batavia, mapou, do-sik / suk, lizine*

B1+ *tabisman, siro la kuite, sharète*

- **La relation de la Réunion au monde**
  - L'inde

B1 *Malbar, tamoul, Linde,* tous les mots de la cuisine réunionnaise d'origine indienne *: rougaiy, massalé, kari,* etc. Tous les mots de la famille *: dada, aya, tanbi*

B1+ *payaka,* tous les mots d'origine indienne concernant la musique *(tanbour malbar, sati…)* et la religion *malbar*

  - Le Pakistan

B1 *zarabe*, tous les mots de la cuisine réunionnaise d'origine indienne *: samoussa, dhall-puri, briani*

B1+ *kaloubadia, kabay, topi, salam / bonzour*

  - Les Seychelles

B1 *bann zil, lo gatur sanm la Rénion*

B1+ *bann ti zil, lo lianaz èk la Rényon*

  - La diaspora réunionnaise dans le monde

bann rényoné lé fané / la-fane partou dann lo monde / lé dann lo monde

Grammaire B1 / B1+

Grammaire B1

Le verbe

- Rappels : l'expression du temps passé en créole réunionnais
- En créole réunionnais de désinence verbale (pas de flexion du verbe) pour exprimer le temps, c'est une langue largement analytique. Les temps sont presque toujours indiqués par marqueurs pré-verbaux : ils sont invariables. Contruction : marqueur + corps du verbe
- Expression du passé accompli (PA) des verbes défectifs *lé*, *néna*, *sava* : emploi d'autres tournures
  - Verbe *lé* → *la-tonbe* au PA : *Li lé malade (présent) – PA : Li la-tonbe / tonm malade.*
  - Verbe *néna* → *gingne* au PA : *Mon garson la-gaingne son bak.*
  - Verbe *sava* → *parti* au PA : Présent : *Toulézour, li sava Sin-Benoi. : PA : Yèr, li la-parti Sin-Benoi.*
- Expression du futur antérieur
  - Première possibilité
    - Le marqueur *sar* + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + forme verbale.
  - Deuxième possibilité
    - *nora* (futur du verbe *néna*) + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + corps du verbe.
- Expression du conditionnel présent en créole réunionnais
  - Ajout du suffixe *-ré* : forme courte du corps du verbe et la terminaison fixe *-ré*. Le corps du verbe est précédé de l'indice verbal *i*. Exemple : *Zot i manjré.*
  - Changements morphologiques
    - Dans le cas des verbes *lé* et *néna*, le conditionnel présent admet des formes spécifiques.
      - Pour le verbe *lé* : *sré*
      - Pour le verbe *néna* : *noré*
    - Cas de verbes, autres que *lé* et *néna*, dont la forme du corps du verbe change au conditionnel présent, comme *pé* (fr. pouvoir) et *vé* (fr. vouloir) qui deviennent : *pouré* et *voudré*.
  - Le conditionnel en créole réunionnais présente surtout une valeur modale. Il sert ainsi à exprimer :
    - un souhait ;
    - un fait hypothétique ;
    - une atténuation polie à une demande.
- Expression de l'aspect terminatif à la forme négative : remplacer *fine* par *pankor*
- Expression de l'aspect « passé immédiat » ou « terminatif récent »
  - avec les marqueurs *vien d' / vien n'* ou *sorte*, suivi du corps du verbe : S + *i* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)
  - Ils peuvent se combiner avec le marqueur de temps du passé non accompli : S + *té (i)* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)

Les pronoms

- **Utiliser les pronoms possessifs :** GN formé d'un déterminant possessif et d'un nom.
  - Formes aujourd'hui plus rares :
    - Première personne du singulier : *sad-(a)mwin / sat-(a)mwin / sèt-(a)mwin*
    - Deuxième personne du singulier : *sad-(a)ou / sat-(a)ou / sèt-(a)ou*

    - Troisième personne du singulier : *sad-(a)li / sat-(a)li / sèt-(a)li, sad-(a)èl / sat-(a)èl / sèt-(a)èl*
    - Première personne du pluriel : *sad-(a)nou / sat-(a)nou / sèt-(a)nou*
    - Deuxième personne du pluriel : *sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot*
    - Troisième personne du pluriel : *sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot, sat / sèt-banna*
  - Le pronom possessif varie en personne, mais ne marque pas le genre et ne varie pas en nombre

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

- La construction du partitif en créole est différente de celle du français : Pas d'article partitif en créole réunionnais comme en français. Le nom seul sans déterminant, s'il renvoie à quelque chose de non dénombrable, suffit : *Li boire kafé.* (Il boit du café.)
- Utiliser le déterminant démonstratif *-la* : nom + *-la* et la forme composée : *so* + nom + *-la* : *so garson-la*
  - Pour désigner ce qui est modérément éloigné, utiliser la forme composée : *so* + nom + *-tèrla* mais aussi la forme simple : nom + *-tèrla*
  - Pour désigner ce qui est très éloigné, utiliser les formes composées : *so* + nom + *tèrlaba* ou *so* + nom + *tèrba* et aussi les formes simples : nom + *tèrlaba* ou nom + *tèrba* (*tèrba* étant une contraction de *tèrlaba*).
  - Le déterminant démonstratif, en créole réunionnais, ne varie ni genre, ni en nombre.
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul, in* + nom + *solman*
    - Une petite quantité : *in ti gine, in ti gigine, in grin, in ti mièt, in ti zié…*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans l'espace

- Maitriser une gamme variée de marqueurs spatiaux :
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous

La phrase et son organisation

- Former une phrase négative
  - Utilisation de l'adverbe *pankor / pokor* pour exprimer l'inachèvement
    - Il s'oppose à une phrase affirmative exprimant l'achèvement et comportant le marqueur terminatif *fine*
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme courte) + complément
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme longue).
- Former une subordonnée circonstancielle de temps
  - Pour exprimer la simultanéité des deux faits, introduite par *kank*, *lèrk*, *shak foi*
  - Pour exprimer l'antériorité du fait principal, introduite par : *avan / avank, an atandan*
  - Pour exprimer la postériorité du fait principal, introduite par : *kank, lèrk, tèl, dèk, pa-sito*
- Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
  - Introduite par une locution conjonctive : *po / pou-sa-minm / mèm*
  - Introduite par un adverbe d'intensité : *si tan tèlman*
- Former une subordonnée de condition introduite par diverses conjonctions
  - *si moindreman* : exprime une condition minimale mais suffisante pour que l'action de la principale se réalise. Emploi du futur dans la subordonnée.
- Former une subordonnée circonstancielle d'opposition pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal
  - Introduite par la conjonction *san-k, sank*
- Former une subordonnée circonstancielle de concession
  - Introduite par les conjonctions : *kinm / kèm, kanmèm, kèm, kaèm*
- Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée
  - Introduite par la conjonction *tan-k* qui établit une égalité en quantité.

De la phrase au texte

- Utiliser des connecteurs temporels
  - Expression de la durée : *lontan*, *inn démi-èr d'tan*
  - Expression de l'antériorité : *sominn passé / semène passé*, *lané passé*, *an atandan…*, *ziska tan-k / juska tan-k…*

- Expression de la postériorité immédiate : *pa-sito*
- Expression de la simultanéité : *lèrk*
- Expression de la fréquence : *tazantan / tanzantan*, *toulézour / touléjour*

– Écrire les grandes étapes d'un récit :
- Le début : *inn foi*, *in kou / n'in kou*, *in tour / na in tour*
- Les étapes intermédiaires : *épi apré*, *épi-sa*, *apréla*
- La fin d'un récit : *dopi so zour / jour-la*

– Utiliser des connecteurs logiques
- (B1) Pour exprimer la concession, on utilise surtout *lé vré* en liaison avec un connecteur d'opposition *mé-soman*
- (B1) Pour exprimer la confirmation, la précision : *parlfèt*, *dayèr*
- (B1) Pour exprimer l'illustration : *in (mti) légzanp*, *pran in ka*, *insi*

– Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation :
- Expression de la certitude
  - Utiliser des adverbes de phrase : *pou toutbon*
  - Utiliser des verbes ou locutions verbales : *mi koné*, *i mank pa*, *la pa manké*
- Expression de la probabilité / possibilité
  - Emploi des adverbes de phrase comme : *saspé*, *doitèt*
  - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé kapab*, *i rossanm*, *na lèr*
  - Utiliser des verbe de modalité : *i doi*

Grammaire B1+

Le verbe

– Tournure réfléchie et tournure pronominale
- Exprimer le sens réfléchi en créole réunionnais
  - -Par des verbes intransitifs (sans complément d'objet) : *mi bingne,* ou *i lève*
  - -Avec le pronom complément qui selon le contexte aura ou non un sens réfléchi : *Marie i argarde aèl dan la glas.*
- Exprimer le sens réciproque en créole réunionnais
  - Par des verbes intransitifs (sans complément d'objet) qui correspondent à des verbes pronominaux français de sens réciproque. *Fani ek Tom i akorde bien : Fany et Tom s'entendent bien.*
  - En utilisant le pronom indéfini l'inn-é-l'ot ou inn-à-l'ot. Zot i argarde l'inn-é-l'ot / inn-à-l'ot. Ils se regardent.

– Expression du conditionnel passé
- Utilisation le marqueur « *noré* » / « *loré* » et la forme verbale qui applique la règle forme courte / forme longue.
- Expression de l'accompli dans le passé (plus-que-parfait) :
  - Marqueur *lavé* + forme verbale.
  - Marqueur *té* (exprimant le passé) + le marqueur *fine* (exprimant l'aspect terminatif) + forme verbale.

– Expression de l'aspect terminatif à la forme négative
- Remplacer *fine* par *pankor* ou sa variante *pokor* : *Mwin la pankor manjé*
- Ajouter *pankor* ou sa variante *pokor* à *fine*

– Expression de l'aspect « action imminente »
- Marqueur *part* : S+ *té i* + *par* + forme verbale

– Expression de l'aspect « action imminente non réalisée »
- Marqueur *manke / mank* : S + marqueur de temps (passé / futur) ou indice « i » + *mank* + forme verbale.

– Expression de l'aspect « passé immédiat » ou « terminatif récent »)
- Marqueurs *vien d' / vien n'* ou *sorte*, suivi du corps du verbe : S+ *i* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)
- Ils peuvent se combiner avec le marqueur de temps du passé non accompli : S+ *té (i)* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)

– Expression de l'aspect « commencement » (ou aspect « inchoatif »)
- Marqueur d'aspect *mète-a* : S+ mète-a+ forme verbale (forme longue)
- Le marqueur se combine avec les marqueurs de temps du passé accompli *la* et du futur *va*

Les pronoms

– Utiliser les formes accentuées du pronom personnel sujet en remplaçant le pronom sujet courant par la forme accentuée
- Ce procédé d'emphase peut s'employer à toutes les personnes du pronom personnel sujet : *Li va manje mang…ali va manje mang.*

– Utiliser les pronoms possessifs : GN formé d'un déterminant possessif et d'un nom.
- Formes aujourd'hui plus rares :
  - Première personne du singulier : sad-(a)mwin / sat-(a)mwin / sèt-(a)mwin
  - Deuxième personne du singulier : sad-(a)ou / sat-(a)ou / sèt-(a)ou
  - Troisième personne du singulier : sad-(a)li / sat-(a)li / sèt-(a)li, sad-(a)èl / sat-(a)èl / sèt-(a)èl

    - Première personne du pluriel : sad-(a)nou / sat-(a)nou / sèt-(a)nou
    - Deuxième personne du pluriel : sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot
    - Troisième personne du pluriel : sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot, sat / sèt-banna
  - Le pronom possessif varie en personne, mais ne marque pas le genre et ne varie pas en nombre

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

- Exprimer des degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif.
  - Pour une faible intensité
    - Utilisation de l'adverbe *inpé*
    - Réduplication de l'adjectif : *Li lé faiy-faiy*.
  - Pour une forte intensité
    - Utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier : *pou vréman, pou toulbon, minm, vèye pa koman, vèy pa, sépa koman, koze pa koman,* placés après l'adjectif
    - Réduplication de l'adjectif : *In bel-bel pié letshi !*
- Construction du partitif
  - En créole cette construction est différente de celle du français : pas d'article partitif en créole réunionnais comme en français.
  - Le nom seul sans déterminant, s'il renvoie à quelque chose de non dénombrable, suffit : *Li boire kafé* / Il boit du café.
- Utiliser le déterminant démonstratif *-la* : nom + *-la* et la forme composée : *so* + nom + *-la* : *so garson-la*
  - Pour désigner ce qui est modérément éloigné, utiliser la forme composée : *so* + nom + *-tèrla* mais aussi la forme simple : nom + *-tèrla*
  - Pour désigner ce qui est très éloigné, utiliser les formes composées : *so* + nom + *tèrlaba* ou *so* + nom + *tèrba* et aussi les formes simples : nom + *tèrlaba* ou nom + *tèrba* (*tèrba* étant une contraction de *tèrlaba*).
  - Le déterminant démonstratif, en créole réunionnais, ne varie ni genre, ni en nombre.
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul, in* + nom + *solman*
    - Une petite quantité : in pé, in tipé, in trépé, in ti gine
    - Une petite quantité : in ti gine, in ti gigine, in grin, in ti mièt, in ti zié, etc.
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *dés(s)ertin, plizièr*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in voyaz, in takon*
    - La totalité : *toute / tout, toute / tout bann*
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans l'espace

- Situer avec précision dans le temps, en maitrisant une gamme variée de marqueurs spatiaux
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous
  - *devan / dovan :* devant
  - *déryèr :* derrière
  - *jist-à-koté :* à côté
  - *(a)tèr-la / issi :* ici
  - *laba / tèr-laba :* là-bas
- L'idée de passage va s'exprimer avec *par* qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…* par l'intérieur, par-dessus, par-dessous, par-devant…
- La distance plus ou moins proche s'exprime avec *-là* (plus proche) ou *laba* (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
- Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr* par exemple

La phrase et son organisation

- Former une phrase négative
  - Utilisation de l'adverbe *pankor / pokor* pour exprimer l'inachèvement
    - Il s'oppose à une phrase affirmative exprimant l'achèvement et comportant le marqueur terminatif *fine*

- S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme courte) + complément
- S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme longue).

- Utilisation de l'adverbe *pa… zamé*.
  - Il s'oppose ainsi à touzour / toultan / souvan : Li lé pa zamé trist>< li lé toultan trist

– Former une subordonnée circonstancielle de temps
- Pour exprimer la simultanéité des deux faits, introduite par : *kank, lèrk, shak foi*
- Pour exprimer l'antériorité du fait principal introduite par : *avan / avank, an atandan*
- Pour exprimer la postériorité du fait principal introduite par : *kank, lèrk, d tank, tèl, dèk, pa-sito*

– Former une subordonnée circonstancielle de cause
- Introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : *akoz, tan-doné, par rapor*

– Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
- Introduite par une locution conjonctive : *po* / *pou-sa-minm*
- Introduite par un adverbe d'intensité : *si tan tèlman*

– Former une subordonnée infinitive de conséquence
- Introduite par *po / pou* qui dans ce cas ne peut être remplacé par *pou-k*.

– Former des subordonnées de condition introduites par diverses conjonctions
- *Si moindreman* : exprime une condition minimale mais suffisante pour que l'action de la principale se réalise. Emploi du futur dans la subordonnée
- *Apark si :* introduit une hypothèse qui remet en cause la validité de la principale.
- On emploie le présent en créole réunionnais dans la subordonnée.

– Former des subordonnées circonstancielles d'opposition
- Pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal, introduite par les conjonctions suivantes : *san-k, sank ; plito-k, pito-k*

– Former une subordonnée circonstancielle de concession
- Introduite par les conjonctions : *kinm, kanmème, kèm, kaèm*

– Former des subordonnées exprimant une comparaison graduée
- Introduites par la conjonction *tan-k* qui établit une égalité en quantité

De la phrase au texte

– Expression du discours rapporté (expression du discours indirect)
- Par la phrase indépendante du discours direct qui devient une subordonnée complétive COD d'un verbe introducteur suivi de *konmsa*
- Il y a changement de personne, disparition de l'exclamation et interjection
  - *Pierre i di : « Momon ! Le tan lé gayar ».*
  - *Pierre i di son monmon (konmsa) le tan lé gayar.*

- Il est à noter qu'en créole réunionnais, le discours indirect garde le temps du discours direct quel que soit le temps du verbe introducteur (présent / passé), il n'y a pas de changement.

– Utiliser des connecteurs temporels
- Pour exprimer la durée : *lontan*, *inn démi-èr d'tan*
- Pour exprimer l'antériorité avec *sominn passé / seminn passé*, *lané passé*, *an atandan…*, *ziska tan-k / juska tan-k*.
- Pour exprimer la postériorité immédiate avec *pa-sito*
- Pour exprimer la simultanéité *lèrk*
- Pour exprimer la fréquence : *tazantan / tanzantan*, *toulézour / touléjour*

– Écrire Les grandes étapes d'un récit
- Le début : *inn foi*, *in kou / n'in kou*, *in tour / na in tour*, *promié débu*, *in zour / in jour*, *in matin…*
- Les étapes intermédiaires : *épi apré*, *épisa*, *apréla*, *alors*, la / *là*, *lo zour apré*, *lo landmin*, *landmin matin*, *dé zour apré*
- La fin d'un récit : *dopi so zour-la*, *dépi stan-la*, *an finiyion*

– Utiliser les connecteurs logiques
- Pour exprimer la concession
  - Pour introduire une concession, on utilise surtout *lé vré* en liaison avec un connecteur d'opposition *mé-soman* : *Lé vré le linz sar malizé po séshé, mé-soman i fé arpi la ké dé z'hèr-de temps po anpar in pti dégou d'lo dann férblan*. (A. Gauvin)
  - • On utilise aussi *kanmèm*, *mèm si…*

- Pour exprimer la confirmation, la précision : *parlfèt*, *dayèr*
- Pour exprimer l'illustration : *in (mti) légzanp*, *pran in ka*, *insi*

– Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation
- Pour exprimer la certitude
  - Utiliser les adverbes de phrase comme : *pou toutbon*

- Utiliser des verbes ou locutions verbales comme *mi koné*, *i mank pa*, *la pa manké*

- Pour exprimer probabilité / possibilité Emploi des adverbes de phrase comme : *saspé*, *doitèt*
  - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé kapab*, *i rossanm*, *na lèr*
  - Utiliser i de verbes de modalité : *i doi*

- Pour exprimer le doute
  - Utiliser la locution verbale : *i prétan dire*
  - Ici, il rapporte les paroles / croyances d'un tiers en les présentant comme douteuses

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières – LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour rendre les objets d'étude accessibles, on propose aux élèves des supports de natures très variées (textes, images, documents audios, films, etc.), afin de laisser aux élèves la possibilité d'aborder le sens du document par des entrées sémantiques complémentaires.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuiera fortement sur la similitude avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :
  ali / aèl Mon sèr, li apèle / él i apèle Marie. Li / èl néna 16 z'an. Li ème / él i ème lir bann livr épila joué ténis. N'i rèste Sin Pol.

– **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :

Bonjour, mi apèle Paul, mwin / moin néna 17 an. Mi sorte Sin Dni, mé soman mi rèste Sin Pièr. Mwin / moin néna inn ti frèr èk in gran sèr.

– **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles :

Semèn dèrnié, mwin / moin la parti la mer èk mon dalon. Nou la bégné, nou la joué balon. Lété gayar.

– **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée :

Le livr lé déssi la tab. La shèz lé koté la fenèt. Mon frèr lé dann salon, koté lo kanapé.

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents :

Mi lève 7 èr d'matin. Apréla, mi pran mon ti gouté. Kan mwin / moin lé paré, mi sava travay, mi komanse 8 èr. Le soir, mi rantre la kaz 6 èr d'soir.

– Exprimer une **préférence** à l'aide des structures d'**opposition**, de **concession** ou de **contraste** à propos de sujets familiers :

Mi boire lo té, mé soman, mi préfère kafé. Kinm lo té lé bon po la santé, mi trouve le gou kafé plus méyèr.

– **Exprimer son opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non :

Dapré mwin / moin, film-la lété vréman ontéréssan. Bann zaktèr la bien bien joué mèm. Listoir té i rale bien. Mé soman, mwin / moin la trouve la fin lété in pé déssevan.

– **Organiser de manière linéaire** un propos ou un récit en employant une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques :

Dabor inn, mwin / moin la prépare le ti gouté. Apré, mwin / moin la ranje mon / ma shanm. Apré sa ankor, mwin / moin la parti la bibliotèk. Kan mwin / moin la artourne la kaz, mwin / moin la garde in pé télé.

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées :

Mi èmré bien alé Séshèl lané i vien. Mi vé dékouve le bann plaj èk bann ti zil lé dann lantouraz Mahé.

– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée :

Si mwin / moin navé plus le tan, mi noré pri bann kour po joué kayanm. Po mwin / moin, narté tro tro gayar konète joué maloya.

Interaction orale et écrite, médiation

En première LVC, les élèves doivent être capables d'échanger en langue cible avec une certaine fluidité en s'appuyant sur leur compétence plurilingue, même s'ils disposent d'un répertoire encore limité au niveau du lexique et des structures.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'intéraction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs :

Oussa ou i rèste ? Kèl aj ou néna ? Kansa ou i sava an vakanse ? / Koman i lé ? akoz ou la amuzé / tardé konmsa ?

– Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** simples grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir :

- Conseil (impératif) : *alé pran in paraplui. La plui i sar tonbé.*
- Consigne (modalité) : *Ou i devré fé out devoir avan alé joué.*
- Ordre (injonction) : *Fèrme la porte, siouplé.*
- Réaction : *Lé bon, mèrsi. / Oui, lé vré. / Mi sar fé…*

– Demander l'**autorisation** et exprimer simplement la **permission**, l'**interdiction** ou des **contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux :
- Demande d'autorisation : Mi gingn(e) alé boire in pé de lo siouplé ?
- Permission : Ou i gingn(e) ansèrve mon léstilo.
- Interdiction : Lé interdi kourir tèrla.
- Contraintes : Mi gingn(e) pa sorti asoir akoz mwin / moin néna in takon travay po fé.

– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord** :
- Accord : Oui, mwin / moin lé dakor sanm ou.
- Désaccord : Non, po mwin / moin la pa in bon lidé.

– **Donner et demander de l'aide** de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire) :
- Demande d'aide : Ou i gingn(e) done amwin in kou d'min po porte mon soubik siouplé ?
- Donner de l'aide : Oui, mwin / moin va done aou in kou d'min.
- Réaction (répéter) : Ou i gingn(e) répété, siouplé ?
- Préciser : Ou i gingn(e) ésplik mié sak ou i vé dir ?
- Clarifier : Mi konpran pa, Ou i gingn(e) done in pé plus linformasion ?
- Traduire : Koman i di lo shate an anglé ?

– Utiliser les principales **formules de politesse** et d'adresse pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit :
- Saluer : Bonjour / adyé / koman i lé !
- Prendre congé : Adié, ni artrouve !
- Remercier : Gran mersi, gran mersi po out kou d'min.
- S'excuser : éskiz mon pardon. / mwin / moin lé dézolé.

– **Relancer** par des questions simples non développées :
aou ? / akoz ? poukossa ? Koman ? parkoman ? Kansa ? Oussa ?

– Utiliser toute la gamme des verbes de **perception** :
Zot i voi in zoizo dann sièl. Zot i antan la mizik. Zot i santi in bon lodèr kari. Zot i toushe / toush in morso de boi lé dur. Zot i goute in bon rougay tomat.

– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information** :
Le livr lé déssi la tab. / loto lé devan la kaz. / Lékol lé koté lo térin football. / la rénion i komanse 10 z'èr. / La boutik lé an fasse sinéma.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées :
Mwin / moin lé kontan alé sinéma / Mwin / moin lé trist akoz mon dalon la parti / Tro gayar ! Gadianm ! Oté pa possib !

– Transmettre les **informations pertinentes**, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. :
Kabar va éspassé téat Sin Jil, 7 èr d'soir. Lo biyé i koute 30 éro. Zot i gingn(e) ashète bann biyé dessi internet.

Outils linguistiques – LVC

En première, l'acquisition des faits de langue fondamentaux dans le cours de créole réunionnais LVC peut s'avérer encore instable et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie. Cela s'opère en prenant appui sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les exemples de la grammaire du créole s'appuient sur l'ouvrage « la grammaire pédagogique du créole réunionnais » de D. Quartier et A. Gauvin, Lédisyon Lofis-Tikouti 2022.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

Phonologie et prosodie

A2 phonologie

À La Réunion, il existe deux grandes variétés géographiquement marquées pendant un certain temps qui subsistent encore aujourd'hui : la variété en *lu* et la variété en *li*. Aujourd'hui, ces variétés se sont mélangées, il est rare de trouver des locuteurs parlant une variété sans la mélanger avec l'autre. Mais, il est bon que l'élève puisse repérer ces formes historiques. À côté de ces variétés existent des formes orales « modernes » : contraction, omission, etc.

Repérer les différences phonologiques entre le créole dit « en *li* » (variété sifflante) et le créole dit « en *lu* » (variété chuintante)

Dans la variété en *li*, absence des phonèmes [y], [ʃ], [œ]

Repérer la différence de prosodie entre la variété en *lu* qui est dite chantée et la variété en *li*.

Créole en li :

phonème [i] correspond aux graphèmes i et u

phonème [e] correspond aux graphèmes é, e, eu

phonème [ɛ]. correspond aux graphèmes è, ê…

phonème [ʃ] n'existe pas dans la variété en li.

Phonème [s] correspond aux graphèmes ch et ss

Phonème [ʒ] correspond aux graphèmes j et z

Créole en lu :

phonème [i] correspond au graphème i

phonème [y] correspond au graphème u

Repérer les intermédiaires, les mélanges de variétés dans un même discours.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Identités et échanges**

A2 *ansanm, rèspé, nasion, kréol, rényoné, katolik, zarab, shinoi, yab, kaf, malbar, légliz, shapèl, tanp, moské, Bondié, karèm, koloni, listoir, zesklav, zangazé, popilasion, fèt, kar-kouran-d'èr, mobilèt, moto, vélo, sote / déssote la mèr, anbarké, laviyon, lo trin, débarké, péi déor, fé larmé*

- **Diversité et inclusion**

A2 *la malisse, san, krazé, pilé, kaloté, boubou, apiyé, shabouk, morde, kadav, la bav, lodèr, trang, touni, lanvi, farfouyé, anvalé, zarlor, far, lo kor, gaté, zézèr, lémé*

Grammaire A2

Le verbe

- Consolider la conjugaison
- Expression du passé accompli (PA) des verbes défectifs *lé*, *néna*, *sava* : emploi d'autres tournures
  - Verbe *lé* → *la-tonbe* au PA : *Li lé malade (présent) – PA : Li la-tonbe malade.*
  - Verbe *néna* → *gingne* au PA : *Mon garson la-gaingne son bak.*
  - Verbe *sava* → *parti* au PA : Présent : *Toulézour, li sava Sin-Benoi.* : PA : *Yèr, li la-parti Sin-Benoi.*
- Expression du futur antérieur
  - Le marqueur *sar* + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + forme verbale.
  - *nora* (futur du verbe *néna*) + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + corps du verbe.
- Expression du conditionnel présent en créole réunionnais
  - Ajout du suffixe *-ré* : forme courte du corps du verbe et la terminaison fixe *-ré*. Le corps du verbe est précédé de l'indice verbal *i* : *Zot i manjré.*
  - Changements morphologiques
    - Dans le cas des verbes *lé* et *néna*, le conditionnel présent admet des formes spécifiques.
      - Pour le verbe *lé* : *sré*
      - Pour le verbe *néna* : *noré*
    - Cas de verbes, autres que *lé* et *néna*, dont la forme du corps du verbe change au conditionnel présent, comme *pé* (fr. pouvoir) et *vé* (fr. vouloir) qui deviennent : *pouré* et *voudré*.
  - Le conditionnel en créole réunionnais présente surtout une valeur modale.
- Expression de l'aspect progressif avec les marqueurs *apré, pré antrinn, trinn (d'), trann* qui se combinent avec le verbe *lé* qui, conjugué, indique le temps, présent, passé, futur ou conditionnel *:* S + *lé* + marqueur + forme verbale
- Expression de l'aspect « terminatif » (action est achevée) avec le marqueur *fine*
  - au plus que parfait : S + *té* + *fine* + forme verbale
  - au futur antérieur : S + *sar* + *fine* + forme verbale
- Expression de l'aspect « action imminente » par le marqueur *sava po* : S + *té i* + *sava po* + forme verbale (forme courte / forme longue)
- Expression de l'aspect « commencement » (ou aspect « inchoatif ») avec le marqueur d'aspect, le verbe *komanse* : S + *komans(e)* + forme verbale (forme courte ou longue)
  - Le marqueur se combine avec les marqueurs de temps du passé accompli *la* et du futur *va*.

Les pronoms

- Utiliser les formes élidées du pronom personnel sujet
  - Première personne singulier : *m', m (en combinaison avec i) ;*
  - Deuxième personne singulier : *t' ; v' (plus rare) ;*
  - *P*remière personne pluriel : *n'*.
  - *N'* et *v'*
    - Dans la variété de langue *en li*, pour les verbes autres que *lé* et *néna*, au présent, le pronom personnel *nou* peut s'élider en *n'* qui se joint à l'indice verbal *i* pour donner *n'i*.
    - Le même phénomène peut se produire avec le marqueur pré-verbal *va* : le pronom personnel *nou* peut se contracter avec le marqueur pré-verbal *va* pour donner *n'a*.
    - Dans la variété *en lu*, le pronom personnel *ou* peut être remplacé par *vou* qui en se joignant à l'indice verbal a donné *vou' i* puis *v'i*.
- Utiliser le pronom démonstratif (formes invariables qui ne portent pas plus de marque de genre que les déterminants)
  - *sad-la* (variante s*at-la*)
  - *sèd-la* (variante sè*t-la*)
  - *sad* (variante s*at*)
  - *sèd* (variante sè*t*)
  - *sak*
  - *sa*

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

- A2 Maitriser les degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif.
  - Pour une faible intensité, utilisation de l'adverbe *inpé* et dans certains cas *in ti / pti gine*, *in ti / pti mièt, in ti / pti zi'ng*
  - Pour une forte intensité, utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier *bien, tèlman, si tan, si tan tèlman, tré, tro, ti* placés avant l'adjectif.
- Utiliser le déterminant possessif qui varie en personne : *mon, ton, son, nout, zot, zot kaz*.

	Variété en *li*	Commun aux deux variétés	Variété en *lu*
1re personne du singulier	*mon kaz*		*ma kaz*
2e personne du singulier	*ton kaz*	*out kaz*	*ta kaz / vot' kaz*
3e personne du singulier	*son kaz*		*sa kaz*
1re personne du pluriel		*nout kaz*	
2e personne du pluriel		*zot kaz*	
3e personne du pluriel		*zot kaz*	

  - Le déterminant ne marque pas systématiquement d'opposition de genre : *mon garson / mon fiy / ma fiy*.
  - Notons cependant que dans la variété de langue en *lu*, le genre peut être indiqué à certaines personnes : *sa kaz* / sa maison (alors qu'en créole en *li* : *son kaz*).
  - En créole réunionnais, le déterminant possessif ne marque généralement pas le nombre : *Mon janb i fé mal* (ma jambe ou mes jambes).
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul*
    - Une petite quantité : *in pé, in tipé, in trépé*
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *inn-dé, dé-troi, troi-kat*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in bonpé, in paké*
    - La totalité : *toute, toute bann*
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Situer avec précision dans le temps, en maitrisant une gamme variée de marqueurs spatiaux
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous

- *devan / dovan :* devant
- *déryèr :* derrière
- *jist-à-koté :* à côté
- *(a)tèr-la / issi :* ici
- *laba / tèr-laba :* là-bas

– L'idée de passage va s'exprimer avec *par* qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…* par l'intérieur, par-dessus, par-dessous, par-devant…
– La distance plus ou moins proche s'exprime avec *-là* (plus proche) ou *laba* (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
– Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr* par exemple.

La phrase et son organisation

– Former une phrase attributive avec le verbe copule *lé*
  - sujet + *lé* + adjectif qualificatif (attribut du sujet) : *Maman lé éré.*
  - sujet + *lé* + nom (fonctionnant comme adjectif) : *Li lé profèssèr.*
– Utiliser des mots ayant fonction de copule
  - *sa / sé / st'* au lieu de *lé* quand l'attribut est un groupe nominal : déterminant + nom : *Madame-la sa / sé in bon madame* (au lieu de *madame-la lé in bon madame*).
– Former une phrase interrogative
  - Introduite par un adverbe interrogatif, principalement *koman ; par koman ; konbien ; akoz / afèr / poukossa / pou koué / pou-fèr ; kansa ; depi kansa ; ziska kansa : Depi kan(sa) ou lé faiy ?*
– Former une phrase exclamative
  - Introduite par des interjections comme *oté*, *baya*, *oté baya*, *foutor* (variante *outor)* en début et en fin de phrase : *Oté, baya ! Bouzé, marmay-la la pi gingné !* (C. Fontaine) *Boug-la lé gabié, oté !*
  - Introduite par *kèl* exclamatif à tonalité ironique : *Kèl vann bann Tikok la vann !* (C. Fontaine). Dans cet exemple, Tikok n'a pratiquement pas vendu de goyaviers.
– Former une phrase négative
  - Avec élision de *pa* devant la voyelle « *a* » ; *pa* s'élide fréquemment en *p'* : *Li va p'atande pli lontan.*
  - En utilisant le marqueur *arpa* au futur post-posé au verbe : S + V + *arpa* + complément : *Domin, li va danse maloya* (futur affirmatif). *Domin, li danse arpa maloya* (futur négatif).
  - En utilisant la flexion *-ra* postposée au verbe suivi de *pa* comme *Domin, li dansra pa maloya.*
  - Expression de la négation partielle
    - avec l'adverbe de négation *arpi / arpu* : S + V + *arpi / arpu* + complément
– Phrase complexe
  - Former une subordonnée relative (expansion du nom)
    - Par l'emploi des pronoms relatifs *ou-sak / ou-sa : Mi ème le patisri ousa i fé gato patat shokola ; sak : Bann marmay sak i joué baskèt i sava an Franse.*
  - Former une subordonnée complétive
    - Elle est généralement juxtaposée au verbe de la proposition principale sans mot subordonnant : *Maman i vé mi sava sinéma.*
    - On peut cependant parfois trouver le mot subordonnant *ke / k'* pour introduire la subordonnée.
  - Former une subordonnée circonstancielle de temps introduite par les conjonctions de subordination suivantes : *Kank*, *lèrk, Shak fois* : (simultanéité + répétition)
  - Former une subordonnée circonstancielle de cause introduite principalement par les conjonctions de subordination suivantes : akoz, *parsk, parské, piske konm, in foi*
  - Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
    - introduite par une locution conjonctive : *sé-fé(k)*
    - introduite par un adverbe d'intensité : *si tan, si tan tèlman*
  - Former une subordonnée de condition introduite par diverses conjonctions : *an ka-k*, *an ka-k si*, *pourvik / pourvuk*.
  - Former une subordonnée circonstancielle d'opposition pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal introduite par les conjonctions *aléoir*, *tandi-k*
  - Former une subordonnée circonstancielle de concession introduite par les conjonctions : *malgré, malgré ke*
  - Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée introduite par la conjonction *ke* / *k'* en corrélation avec des adverbes comparatifs de supériorité ou d'infériorité comme *pli / plis*, *moins*
  - Former une subordonnée exprimant une comparaison hypothétique (irréelle) introduites par les conjonctions : *konmsi / konmsi-k*

De la phrase au texte

- Écrire un discours direct : par un verbe introducteur comme *di*, *domann*, et annoncé souvent par *konmsa* (*konmsa)* est facultatif mais est fortement conseillé à l'écrit pour une meilleure compréhension.
  - À l'écrit, le discours direct est encadré par des guillemets.
- Utiliser des connecteurs temporels
  - Expression de la durée : *dopi gran matin*, *dopi tan-pti*
  - Expression de l'antériorité : *lo zour / jour avan, ièr o soir*
  - Expression de la postériorité : *apréla*, *lo zour / jour apré, lo landmin, tèl*
  - Expression de la simultanéité : *pandan s'tan la*
  - Expression de la fréquence : *défoi*, *inn foi l'tan*
- Maitriser les grandes étapes d'un récit :
  - Le début : *in tour / na in tour*, *in zour / jour / in jour*
  - Les étapes intermédiaires : *épisa*, *apréla*, *alors*, la / *là*, *landmin matin*, *dé zour / jour apré…*
  - La fin d'un récit : *en fin d'kont*, *boudikont*
- Utiliser des connecteurs logiques
  - Exprimant la cause : *akoz*, *pars, parsk, parske…*
  - Exprimant la conséquence : *alorse*, *sé-po-sa*, *pou-sa-minm / mèm*, *akoz sa minm / mèm, sa-fé-k'*, *séfé (k')*, *sakifé*, *i fé k'*
  - Exprimant l'opposition : *soman*, *kanminm / kanmèm, kinm / kèm / kèm, malgré, tandik, olërk*
- Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation :
  - Expression de la certitude
    - Utiliser des adverbes de phrase : *poudvré*, *pou vréman*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales : *lé vré*, *lé klèr*
  - Expression de la probabilité / possibilité
    - Emploi des adverbes de phrase comme : *somanké*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé possib*, *lé riskab*
    - Utiliser des verbe de modalité : *i doi*
  - Expression du doute
    - Utiliser La locution verbale : *lé admandé si*

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La classe terminale constitue la dernière étape du parcours d'apprentissage des élèves dans l'enseignement secondaire avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, il importe de leur proposer des contenus culturels plus ambitieux, relevant d'un niveau d'abstraction plus élevé, de sorte qu'ils soient à même de bâtir une pensée personnelle, construite et raisonnée sur une problématique donnée.

La variété des axes et des objets d'étude présentés ici permet aux professeurs de bâtir librement leur progression en articulant un ancrage culturel marqué et un travail de fond sur la langue. Il s'agit en effet de consolider les compétences culturelles et langagières acquises précédemment par les élèves, tout en les aidant à construire leur autonomie langagière et réflexive.

Repères culturels – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB, LVC

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

À La Réunion, la distinction entre l'espace privé et l'espace public se manifeste à travers des pratiques culturelles ancrées. Les maisons sont souvent entourées de jardins de clôtures *lantouraz*, symboles de protection et d'intimité. Le jardin (*la kour)*, en tant qu'espace privé, est un véritable reflet de l'identité réunionnaise, où se mêlent plantes aromatiques, fleurs colorées et parfois même des cultures vivrières. Il est un lieu de rencontres familiales et d'échanges, tout en préservant un certain monde intérieur. À l'inverse, l'espace public se découvre dans les marchés, les festivals, les lieux de culte, les places animées, favorisant la convivialité, l'échange entre les habitants.

Objets d'étude possibles

- *La kaz* (la maison) (conseillé en LVC)
- *Relizion la kaz, relizion dann shemin* (Cultes privés, manifestations des croyances religieuses publiques)
- *Bann kabar la kiltir* – Les festivals culturels
- *Bann bazar la Rénion* – Les marchés de La Réunion

Axe 2. Territoire et mémoire

L'importance du territoire et de la mémoire est essentielle pour appréhender l'espace réunionnais, marqué par des vagues de peuplement tant volontaires qu'involontaires. Chaque groupe ayant immigré sur l'ile a laissé une empreinte, façonnant ainsi le paysage culturel, social et historique de La Réunion. La mémoire collective joue un rôle fondamental dans cette dynamique : elle permet de conserver le souvenir des ancêtres et de célébrer les héritages divers qui cohabitent sur l'ile. Les pratiques, les langues, et les coutumes qui en découlent témoignent d'un souhait partagé de préserver l'histoire de chaque communauté, enrichissant d'autant plus le patrimoine réunionnais. À travers cette mémoire vivante, les Réunionnais tissent des liens avec leur passé tout en s'engageant à bâtir un avenir commun, affirmant l'identité locale dans toute sa pluralité.

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- *In landroi, in listoir* – Une histoire en chaque lieu
- *Pou mazine nout bann mor* (Pour ne pas oublier nos défunts)
- *Bann shemin lontan* (Les anciens chemins de l'ile) : témoins de l'histoire et de la transformation du territoire (conseillé en LVC)
- *Bann vilaz kréol* (Les villages créoles) (conseillé en LVC)

Axe 3. Fictions et réalités

Fiction et réalités sont souvent intrinsèquement liées et se chevauchent, en particulier sur une ile comme La Réunion, dont l'histoire récente est marquée par des récits souvent issus d'une même source dominante, celle des *groblan* (grands propriétaires). Dans un contexte, démêler la fiction de la réalité devient une tâche complexe. Les récits historiques, les légendes et les traditions orales se mêlent, créant un tissu narratif où il est parfois difficile de distinguer ce qui relève de l'imaginaire collectif de ce qui est fondé sur des faits avérés. Cette singularité rend d'autant plus importante la voix des écrivains et artistes réunionnais, qui, par leurs œuvres, mettent en lumière des perspectives diverses et offrent un contrepoint essentiel à une histoire parfois unidimensionnelle. Ainsi, la recherche de l'objectivité dans ce contexte devient une quête pour mieux comprendre les identités plurielles qui cohabitent sur l'ile.

Objets d'étude possibles

- *Bann personaz la lézann* (Des personnages de légende) (conseillé en LVC)
- *Bann landroi la lézann* (Des lieux légendaires)
- *Le bann kabar lo livr èk lar* (Les festivals littéraires et artistiques)
- *Lo sinéma rényoné* (Le cinéma réunionnais)

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Les enjeux et les formes de communication ont profondément évolué au fil du temps, reflétant les changements sociétaux et technologiques. À La Réunion, où l'oraliture était essentielle pour préserver l'identité culturelle et les traditions, les modes de communications modernes, notamment les réseaux sociaux, occupent désormais une place prépondérante, modifient les codes et les interactions sociales, et font évoluer le créole.

Objets d'étude possibles

- *Konte èk devine-devinay ou sirandane* (Contes et devinettes) (conseillé en LVC)
- *La lang kréol dann la komunikasyon* (La langue créole dans la communication)
- *Le linpak bann rézo sossial dessi la lang kréol* (L'impact des réseaux sociaux sur la langue créole)
- *La komunikasyon rantr' bann kiltir dann la Rényon* (La communication interculturelle à La Réunion)

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

La citoyenneté à l'ère des mondes virtuels soulève des enjeux complexes, notamment à La Réunion, où la culture numérique s'intègre progressivement dans le quotidien des jeunes. Être un citoyen éclairé nécessite une vigilance face aux dérives potentielles des immersions virtuelles qui peuvent, parfois, déformer la perception de la réalité. Il est essentiel d'éduquer les élèves sur les dangers, tels que la désinformation ou l'isolement social, tout en mettant en avant les aspects positifs, comme l'accès à l'information et les espaces de solidarité. En favorisant une réflexion critique sur ces nouvelles dynamiques, il est possible d'aider les générations futures à naviguer de manière responsable dans ces univers tout en restant ancrées dans le monde réel.

Objets d'étude possibles

- *Sa « mème » minm !* (C'est tout à fait ça !) L'humour et le détournement de récits, une tradition créole
- *Fanaz linformasyon èk intèrnet* (Les campagnes d'information en ligne)
- *Bon manièr fé, bon manièr viv an nimérik* (Citoyenneté numérique) (conseillé en LVC)

Axe 6. La Réunion, terre d'échanges et d'intégration

Cet axe permet aux élèves de plonger en profondeur dans la richesse culturelle, sociale et historique d'un territoire spécifique. En examinant les interactions entre La Réunion et d'autres régions, les élèves développent une réflexion critique et une appréciation de leur propre patrimoine créole. Cette approche comparative enrichit la compréhension des élèves et célèbre la diversité culturelle et linguistique.

Objets d'étude possibles

- *La Shine* (La Chine) (conseillé en LVC)
- *Bann dernié migran la-arive la Rénion* (Les derniers arrivants)
- *Lafrik-di-Sud* (L'Afrique du Sud) (conseillé en LVC)
- *Mayote* (Mayotte)

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

En LVC, pour certaines langues particulièrement éloignées du français, notamment les langues n'utilisant pas l'alphabet romain, il est difficile d'atteindre le niveau B1 dans les compétences d'écrit. C'est la raison pour laquelle le niveau attendu en LVC est A2+ / B1. Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et B2 (Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Dans la continuité de la classe de première, des supports de natures et d'intentions très variées sont proposés aux élèves. Avoir recours à la démarche d'investigation contribue efficacement à la construction de leur autonomie et donne du sens à la lecture ou à l'écoute des documents. Ainsi, mettre les élèves en situation de recherche active face à un corpus documentaire leur permet d'opérer un tri dans les informations comprises, de les hiérarchiser pour ensuite en rendre compte.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes par le repérage des marqueurs préverbaux indiquant le temps et les différents aspects. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées), repérer l'absence du pronom relatif *ke* / *k'* dans certains contextes. – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les tâches d'expression proposées aux élèves demeurent très variées : il s'agit de raconter, rendre compte, expliquer, hiérarchiser les informations, d'exprimer son opinion et d'argumenter. À l'oral, les élèves peuvent être amenés à réaliser des exposés, enregistrer des podcasts, résumer le contenu d'un document en l'explicitant, participer à un jeu de rôles ou à un débat. À l'écrit, ils sont en mesure de rédiger un courrier détaillé, un article, une synthèse, une critique de livres ou de films, mais aussi de produire des textes créatifs « à la manière de ». À cet égard, il est judicieux d'adosser les tâches de production aux tâches de réception, afin d'enrichir le lexique de production en puisant dans les supports de réception.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.
Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler sa production** *a posteriori*. • Gérer les **outils** à disposition de manière autonome. • Recourir à des **connecteurs** et des **stratégies de structuration** variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler à la manière de** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** es registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : • Présenter et nommer : *Mi prézante aou Marie. sé in kamarade lé dann mon / ma klasse.* *Ala mon lordinatèr, in modèle i vien sorti.* • Décrire et caractériser des personnes : *Paul, in bonome lé gran ek shévé noir, zié maron. Li ème demoun, li ème done kou d'min.* *Sophie, in jène madame néna lénerji. Son shévé lé kongné. Li ème mète ling néna plin la koulèr.* • Décrire et caractériser des objets *Mon téléfone lé noir, son lécran lé tactile. Néna in bon kaméra.* *La tab lé an boi. Li lé an rektang sanm kat pat' bien dur mèm.* • Décrire et caractériser des lieux *Rénion, sa in joli landroi akoz son bann sirk.* *La plaj, sa in landroi lé gayar mèm. I gingne antann lo brui bann vag èk lo tibriz.* • Décrire et caractériser des situations *Kan lo kour la fini, nout toute nou la koze dessi le proshin séanse. Shakinn la done son lavi.* *Dann lo kabar, demoun lété kontan.* • Décrire et caractériser des évènements *La fèt laniversèr Julie, sa in gayar fèt. Navé in bon pé gato èk kado.* – **(Se) présenter de manière adaptée** en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Bonzour / adié, mi apèl X. Moin / mwin néna X an. Moin lé né (landroi) lo (date). Mi mi rès(t) (landroi). Moin néna X frèr èk X sèr. Zot i apèl …. Mi èm… mé sèlman mi èm pa… Kan mwin sar gran, mwin sar…* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées :	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements *Mi prézante azot mon dalon Marc. Li lé injénièr. Li la travay in bonpé an Franse.* *Ala mon nouvo lordinatèr. Li tonbe lo dernié modèl ék in bonpé ti zizite.* • Décrire et caractériser des personnes *Claire, sé / sé t' in joli madame bien dinamik. Son shévé lé roz, li / el néna lunète. Li / el lé bien organizé dann son travay.* • Décrire et caractériser des objets *Mon lordinatèr i tonb le modèl modèrne bien fon mèm. Li néna …* • Décrire et caractériser des lieux *Rénion, in joli landroi. I koné bien lil-la akoz son bann sirk.* *La plaj, in landroi lé gayar mèm. I gingne antann lo brui bann vag èk lo tibriz.* • Décrire et caractériser des situations *Kan lo kour la fini, nout toute nou la koze dessi le proshin séanse. Shakinn la done son lavi.* *Dann lo kabar, demoun lété kontan.* • Décrire et caractériser des évènements *La fèt laniversèr Julie lété bien gayar. Navé in bon pé gato èk kado.* – **(Se) présenter de manière adaptée** en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *Bonzour / adié, mi apèl X. Moin / mwin néna X an. Moin lé né (landroi) lo (date). Mi mi rès (landroi). Moin néna X frèr èk X sèr. Zot i apèl …. Mi èm… mé sèlman mi èm pa… Kan mwin sar gran, mwin sar* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

Ièr, lété dimansh. Nou lété an parti la tit mer. Nou la bégné, najé.

Kan la arive onz èr, nou la manjé. Navé in rougay sossiss èk in zanbrokal.

Apré sa, nou la repoz in pé dessou filao po atan solèy i fane in pé avan alé re bégné.

Nou la fini nout parti èk in maloya.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants :

Dessu / déssi / désі, pardsu, dessou / dessou, pardsou, akoté, derièr, par dérièr, devan, par devan, anlèr, anba, anbala, dan milié milié, loinpré, dann fon…

- ·**Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :
  - Antériorité *: avan*
  - Concomitance *: pandan*
  - Postériorité : *apré, apré la, apré sa*
- Exprimer de façon nuancée des **sentiments** variés à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).
  - Surprise : *Nouvèl-la i mète amwin, i surpran amwin !*

mwin té i atann pad itou in nouvèl parèy !

  - Regret : *Mi régrète mwin la pa éssèye fé sa*

mwin lé dézolé mwin la pa gingne fé sa.

si sèlman, mwin lavé bien shoizi, mon vi narté (noré été) diféran.

  - Déplaisir : *Mwin lé pat ro tro kontan, fièr sak la éspassé.*

Mi ème pa sa ditou.

mi trouve zafèr-la lé pa bon, lé dézagréab.

  - Dégout : *I dégoute amwin sak ou la fé.*

Mi trouve sa i san pa bon ditou.

  - Affection : *Mi ème aou in bonpé.*

Ou i konte in takon po mwin.

Mwin lé amaré / gaturé / liané sanm ou.

  - Compassion : *Mwin lé dézolé aprann sak ou lé apou vive.*

Mwin konpran bien out malizé, mwin lé la po ou.

Mwin va tienbo out rin, trakasse pa / pi.

  - Honte : *Mwin la ont sak mwin la fé.*

Situassion-la i mète amwin malalèz.

kan mi ar-marjine moman-la, i jène amwin in bon pé.

  - Tristesse : *Mwin lé trist apran nouvèl-la.*

Èl la-tonbe dann finval dépi-k' èl la-pèrde son travaïy.

mwin lé trist po vréman…

Mon kèr i fé mal, i singne…

- Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

Po mwin, dapré mwin, i sanm po mwin … akoz…

In koté… mé soman lot' koté …

Somanké lé vré / lé fo … mésoman….

- **Organiser et structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

Mon vavangaz

Lété in gayar journé, zolèy té i klate bien dann sièl, in bon journé po alé marshe in kou dann Mafate.

<u>Avan mèm</u> arive dan débu le santié, mon kèr té i bate for èk kontantman, lèksitassion. Toute lété an nik, konm ki fo : le sièl lé té blé, navé inn ti lèr fré… on diré la natir la fé la promèsse fé passe amwin in bon moman.

Mwin té i ansouvien sak mon dalon lavé di amwin oubli pa out karte èk out téléfone, mé soman, mwin lété tèlman préssé alé (ke) mwin la oubli sak li lavé di amwin.

<u>Firamézir</u>, mwin té i marshe, mwin té i rèste békabir devan la joliesse le péizaj : pié d'boi, zoizo, ti rivièr…

Mé, sépa kossa, mwin la pèrde shemin. La mèm mèm, mwin la konpri mwin navé poin téléfone aou, karte aou. Kossa mwin té i sar fé ?

Reste trankil mwin la di an missouk dann mon kèr. Mé soman, kap kap la komanse monte dessi mwin.

<u>Epila</u>, mwin la gingne in lidé. Mwin la désside suive in ti rivièr. <u>Epila</u>, mwin la artouve le santié. Soulajé mwin la kri for…

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

Désі / déssi / dessu, pardsu, desou / dessou, pardsou, akoté, derièr, par dérièr, devan, par devan, anlèr, anba, anbala, dan milié milié, loinpré, dann fon…

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :
  - Antériorité : *avan, na lontan, dann tan, dann tan lontan promié débu*
  - Concomitance : *pandan*
  - Postériorité : *apré, apré la, apré sa*
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :
  - Surprise : *Nouvèl-la i mète amwin, i surpran amwin !*

mwin té i atann pad itou in nouvèl parèy !

  - Regret : *Mi régrète mwin la pa éssèye fé sa*

mwin lé dézolé mwin la pa gingne fé sa.

si sèlman, mwin lavé bien shoizi, mon vi narté (noré été) diféran.

  - Déplaisir : *Mwin lé pat ro tro kontan, fièr sak la éspassé.*

Mi ème pa sa ditou.

mi trouve zafèr-la lé pa bon, lé dézagréab.

  - Dégout : *I dégoute amwin sak ou la fé.*

Mi trouve sa i san pa bon ditou.

  - Affection : *Mi ème aou in bonpé.*

Ou i konte in takon po mwin.

Mwin lé amaré / gaturé / liané sanm ou.

  - Compassion : *Mwin lé dézolé aprann sak ou lé apou vive.*

Mwin konpran bien out malizé, mwin lé la po ou.

Mwin va tienbo out rin, trakasse pa / pi.

  - Honte : *Mwin la ont sak mwin la fé.*

Situassion-la i mète amwin malalèz.

kan mi ar-marjine moman-la, i jène amwin in bon pé.

  - Tristesse : *Mwin lé trist apran nouvèl-la.*

Èl la-tonbe dann finval dépi-k' èl la-pèrde son travaïy.

• Hiérarchiser son propos : *dabor inn… épila, … apré sa….* • Ajouter une idée : *si ou vé, i gingne di ossi, rajoute ossi, majine ossi….* • Exprimer la cause : *akoz ? afèr ?* • Exprimer la conséquence : *Po sa, Po sa mèm* • La condition : *si.* • La concession : *lé vré, sak i di, mwin lé in pé dakor …* – **Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir**. *Mi voudré bien amontre mon projé, esplik mon projé* *Mi voudré bien fé…* *Mi majine (ke) sar konmsa…* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Po mwin, dapré mwin, ala parkoman mi voi …* *Somanké…Riskab…Pétèt…*	*mwin lé trist po vréman…* *Mon kèr i fé mal, i singne…* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : • Hiérarchiser son propos : *dabor inn… épila, … apré sa…* – Ajouter une idée : *Si ou vé, i gingne di ossi, rajoute ossi, majine ossi…* • Exprimer la cause : *Akoz ? Afèr ?* • Exprimer la conséquence : *Po sa, Po sa mèm* • La condition : *si* • La concession : *lé vré, sak i di, mwin lé in pé dakor.* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : • Conviction forte : *Mwin lé sur-sertin (ke) le projé va fé.* • Conviction modérée : *mi majine ke lidé fénéssanse in nouvo radio soré in bon zafèr…* • Conviction faible : *Somanké / riskab, nout projé fénéssanse in radio i sar pa fé… lé possib lo projé-la lé pa bon.* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : Conditionnel présent *Si mwin navé plus lo tan, mi vizitré toute bann muzé.* *Mi voyajré plus souvan si mwin navé larjan.* • Conditionnel passé : *Si mwin té i koné la plui té i sar tonbé, mwin noré pran mon paraplui.* • Condition irréelle du présent : *Si zot lété rish , zot i voyajré partou.* • Condition irréelle du passé : *Si mwin lété plus atantif / si la-té plu antatif, mwin noré gingne mon bac.* *Si ou lavé pran lo bon kar, ou noré arive bonèr.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Plus in marmay i lire, plus li ème lire.* *Moins in létudian i révize, plus son note va bésé / béssé.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation, des hésitations et de quelques particules illocutoires connues pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent aussi échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension de tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupes, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur. Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Konbien d'foi ?* *Juska / ziska kèl dégré… ? Parkoman… ?* *Konbien ? Kèl kantité de-lé (par exemple)… ?* *Konbien … néna ant' …. Ek. ? Kèl distanse néna. ?* *Konbien d'tan i pran po… ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. • Conseils Impératif : *Essèye alé dor bonèr…* Réaction : *In bon lidé, mwin va ékoute out konsèy.* Modalité : *Ou i devré alé dor bonèr* Réaction : *Ou néna rézon, mwin va alé vitman.* • Consignes Impératif : *Oubli pa tak baro kan ou i sorte* Réaction : *Mersi rapèle amwin sa.* Modalité : *I fodré ou i signe le papié avan alé.* Réaction : *Mwin va fé sa toudsuite*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Mi vé jist konète si mwin la bien konpri, ou i vé di (ke) n'i doi alé plus bonèr ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : • Conseil Formel : *Ou i devré rogarde out kourié régulièrman.* Réaction : *Gran mersi, mi va okupe sa.* Informel : *Ou i gingnré rogarde out kourié régulièrman.* Réaction : *Gran mersi, in bonlidé sa mi va okupe sa.* • Consigne Formel : *Lé inportan ou i suive bann konsigne sékurité toultan.* Réaction : *Lé vré mwin va tashe moyin réspèkte le bann konsigne.* Informel : *Oubli pa suive bann règ sékurité toultan.* Réaction : *Inkiète pa, mwin va porte bien atansyon.*

- Ordres

Impératif : *Alé dor bonèr.*

Réaction : *Lé bon, mwin va alé dirèk.*

Modalité : *Ou i doi alé dor bonèr.*

Réaction : *Mi sava dirèk.*

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux.

- Demander l autorisation

Mi gingne anprinte out léstilo siouplé ? réaction : oui lé bon, ou i gingne ou alors.

- Exprimer une capacité

Mwin lé pa kapab (kap) fini mon devoir avan vandredi.

- Exprimer une incapacité

Mi gingne pa alé lo rénion demin.

- Demander ou accorder la permission

Mi gingne sorte in pé plus bonèr zordi ?

- Exprimer l'interdiction

Formel : *Lé interdi fume dann lékol / létablisman.*

Informel : *Ou i gingne pa fume terla.*

- Exprimer contraintes

Formel : *akoz bann travo,la pa toute demoun va gingne rante dann la sall rénion.*

Informel : *Ou i gingn'arpa ansèrve la sall rénion akoz bann travo.*

– **Exprimer son accord ou son désaccord avec nuance**.

- Accord *: Mwin lé dakor èk ou mé soman…*

Ou néna rézon mé soman…

Mi voi bien sak ou i vé di mé soman

- Désaccord : *Mwin lé trot ro dakor èk ou…*

Mi konpran sak ou i di mé soman…

Mi panse pa konm ou…

– **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

- Répéter *: Si mi konpran bien, sat ou i vé di sèk… ?*
- Préciser *: Finaldekonte, sak ou i di / vé…*
- Clarifier *: Pou konète si mwin la bien konpri, sat ou i di sèk…*
- Traduire *: D'in ot manièr di si mwin la bien konpri sèk…*

– Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

- Pour saluer

Formel : *Bonjour / bonzour, Adié*

Informel : Koman *i lé ? kossa i di ?*

- Remercier

Formel : *Mi romèrsi aou po out kou d'min, out soutien*

Informel : *Mersi aou.*

- Pour demander quelque chose

Formel : *Ou i gingnré siouplé anvoye le dokuman po mwin ? / Mwin soré kontan si ou té i gingne anvoye…*

Informel : *I déranje / déranjré pa ou anvoye le doukuman siouplé ?*

- Pour s'excuser

Formel : *Ou i gingne eskiz amwin po mon retar, eskiz akoz mwin la oublié…*

Informel : *Ou i gingne eskiz amwin po mon retar,*

- Ordres

Formel : *Alé vitman rande out devoir avan la fin la semène.*

Réaction : *Lé bon, mwin va rande alia van vandredi.*

Informel : *I fo ou i rande out devoir avan la fin la semène.*

Réaction : *Lé bon, mwin va okupe sa.*

– **Demander l'autorisation et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)capacité, la permission, l'interdiction**, ou des **contraintes :**

- Demander l'autorisation

Mi gingne anprinte out léstilo siouplé ?

Réaction : *oui lé bon, ou i gingne.*

Non, mi préfère pa.

- Exprimer une capacité

Mwin lé pa kapab (kap) fini mon devoir avan vandredi.

- Exprimer une incapacité

Mi gingne pa alé lo rénion demin.

- Demander ou accorder la permission

Mi gingne sorte in pé plus bonèr zordi ?

Oui ou i gingne.

- Exprimer l'interdiction

Formel : *lé interdi fume dann lékol / létablisman.*

Informel : *Ou i gingne pa fume terla.*

Réaction : *Mi konpran, mersi ou la prévnu amwin.*

- Exprimer contraintes

Formel : *Akoz bann travo, la pa toute demoun va gingne rante dann la sall rénion.*

Informel : *Ou i gingnra pa ansèrve la sall rénion akoz bann travo.*

Réaction : Lé bon, mwin va trouve in solussion.

– **Exposer différents points de vue et présenter les différents points de désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles :

In koté, demoune i majine ke…

Mé soman, inn ot' koté / manièr voir, néna sak i di (ke)…

Po tonbe dakor, i fodré / sré gayar (ke), n'i komanse…

– Formuler des **questions** et des **commentaires** pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

Ou i gingne esplike inn pé plus out manière voir, out solusion ?

- Commentaire *: Mi trouve out lidé bien intéressan mèm, mé soman, mi èmré konprann parkoman i gingne fé sa terla.*

– Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit :

- Formules pour intervenir au bon moment :

Eskiz amwin koupe aou, mmé soman, mi panse (ke) sré gayar / méyèr si té i pran an konsidérassion le manièr voir-la.

- Formules pour soutenir l'échange *:*

Mi konpran bien out manièr / fasson voir le zafèr, mi trouve out lidé vréman po vréman intéréssan.

Mwin lé dakor sanm sak ou i vien di, mi èmré rajoute (ke)…

- Formules pour terminer un échange :

Mi romersi aou pou out kozé la anrishi nout léshanje èk lo tan ou la kado amwin.

- Pour conclure une conversation

Formel : *Mi souète aou in gayar journé.*

Gran mersi zot la ékoute amwin

Informel : *Bon journé, ni artrouve*

- Pour féliciter ou complimenter

Formel : *mwin lé kontan félissite aou po out travay*

Informel : *gran gran bravo*

– **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

- Relancer

Ou i gingne di in pé plus dessi sat ou vien di ?

Kossa ou i vé di ?

Akoz ou la majine sa ?

- Reformuler de manière souple

Si mi konpran bien, ou i panse / majine (ke)…

Si mwin la bien konpri sak ou i di, sèk…

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

- Pour expliciter une information

Sinon sa

Sétadir

Par egzanp

- Pour hiérarchiser une information

Dabor inn,

Apré sa, apréla, épila, épissa…

Final de konte

Apré, apré sa

- Expressions de cause et conséquence

Akoz (pars, parske)

Donk

Parlfèt

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

- Joie et satisfaction

Mwin lé kontan po vréman.

Mon kèr lé kontan.

i fé plézir amwin sak i propoze.

- Tristesse et déception

Situasyon -la i fé mal amwin bien bien mèm, po vréman.

Mon kèr i plère.

I kontrari amwin po vréman.

Mwin lé kontrarié.

Sétansi, mwin lé dann malizé.

- Colère et frustration

Mwin lé pa kontan ditou, mwin lé an kolèr.

Mwin lé nérvé-nérvé mèm.

- Peur et inquiétude

Mwin lé trakassé, an traka.

Situasyon-la i fé pèr amwin.

Nouvèl-la i trakasse amwin bien bien mèm / po vréman.

- Amour et affection

Mi ème aou.

Mwin lé amaré sanm ou.

Ou i konte vréman po mwin.

Ou lé dann mon kèr.

– **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours :

Sak ou i propoze sé…

Si mi konpran bien, ou i propoze (ke)…

Po ou / dapré ou, alé plante maniok olièrk kane lé mié ?

– **Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe** en le décomposant en une série d'étapes plus simples :

Dabor inn

Apré sa, apré la, apré

Epi, épila, épissa

Finl de konte…

An promié, an dézièm, an troizièm… néna / i fo etc.

Avan + verbe infinitif

In foi (ke) + S+ V

Po komansé…

Po fini

Anfin…

– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée :

- Joie et satisfaction

Mwin lé kontan.

Mwin la gingne satisfaksion.

Mon kèr i déborde èk kontantman.

- Tristesse et déception

Mon kèr i singne.

Mwin lé trist, maléré.

Mwin lé dann dépitasyon, in gran déssépsyon.

Mon léspoir la-fané.

- Colère et frustration

Mwin lé an brèz ; anrajé akoz linjustisse, an brinnzing.

Mwin lé en foukade / fougade / fangouni ; tanguène, tani.

Mwin lé dépité, réyé ; frustré.

- Peur et inquiétude

Mwin néna krinte ; krintiv ; la krintif ;

Mwin la për akoz…

Mwin lé trakassé.

li lé An brèz de-feu ! Èl lé / li lé anrazé.

Èl la-manje / li la manje mafatanboi.

- Amour et affection

Mon lamour lé for for mèm

Mon kèr lé amaré po vréman èk out kèr

Mi ème aou

Mon kèr i bate for po ou.

- Gratitude et reconnaissance

Mi romersi aou gran kèr pou out tienbo mon rin.

I toushe amwin po vréman sak ou la fé po mwin.

Mi oubli'arpa sak ou la fé.

Out bonté i toushe mon kèr….

- Surprise et étonnement

Mwin lé surpri

Nou la-rèste koik / sézi kank nou la gingne le tournoi.

– **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel, par exemple des informations sur la santé :

• Gratitude et reconnaissance *Mi romersi aou vréman mèm.* *Out kou d'min la toushe amwin po vréman.* • Surprise et étonnement *Nouvèl -la la surpran amwin.* *Nouvèl -la la mète amwin.* *Mwin la rèste békabir deva la nouvèl-la.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.	• Transmettre : *In lalimantassion ékilibré lé inportan po kontinué gingne in bon santé. I fo manje bann frui, légume, lo grin, de lé, yaour .* • Échanger : *Mi panse (ke) manje lo frui èk légume ou la prépare ou mèm sar méyèr po la santé. Kossa ou i di ?* *Mwin lé dakor sanm ou. Mwin la remarké sak mi prépare la kaz lé méyèr po la santé ? Ou noré inn dé réssète ?*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus fin des choix linguistiques opérés par l'auteur en fonction de ses intentions. En terminale, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, toujours à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue attendue aux niveaux B du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire même à ce niveau.

Les exemples de la grammaire du créole s'appuient sur l'ouvrage « la grammaire pédagogique du créole réunionnais » de D. Quartier et A. Gauvin, Lédisyon Lofis-Tikouti2022.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

B1 phonologie

Repérer les contractions à l'oral et apprendre à les redire en forme longue

mi é kontan : *mwin lé kontan*

mi a sho : *mwin la sho*

ièr, ma (a) fé vélo : *ièr mwin la fé vélo*

Repérer dans les phrases orales l'absence de l'indice préverbal « *i* » qui relève de l'usage quotidien afin de reformuler pour arriver à la forme complète :

nou manz bonbon : *n'i manz bonbon*

ou danse maloya : *ou i danse maloya*

B2 phonologie

Repérer les formes modernes du créole réunionnais : nouveaux phonèmes et disparitions progressives de certains phonèmes :

de la variété en *li* comme [z] dans par exemple *manz*, comme [i] dans par exemple *torti / line*

de la variété en *lu* comme l'association de deux phonèmes [o] et [r] , comme dans kanar qui se dit [kanor] en *lu*.

Repérer la nouvelle forme de prosodie créole avec les mélanges des variétés.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Espace privé et espace public**

  • *La kaz* (la maison)

B1 *Lanplasman, la kour, baro, lalé, varang, jardin, rosh-a-lavé, lanbrokin, payote, kaz-an-pay, vétivèr, vakoi, baskil / baskul, fèr forjé, **t**rèy, la serr, lantouraz / lantouraj, park zanimo, kabiné, kalbanon kalimé tréssé, mandaré, métalik, boukan, tèr damé, devantir / dévantur, lanbri, shapo, fondassion, bidonvil, kajibi.*

B2 *Kouvèrtir / kouvertur, tapénak, paviyon, torshi, soubasman, zarboutan, lovan, fétaz, boi koushé, bardo, souflaz / souflaj, kalimé / kalumé, tangol, gétali, godon, largamass, markiz, kaz-an-bak, Tomi, Karoussèl, Satec, lazoupa.*

- *Relizion la kaz, relizion dann shemin* (Cultes privés, manifestations religieuses publiques)

B1 *Shapèl, bondié, fey bétèl, fèy mang, mové zié, serviss kabaré, padèl, sanblani, , défin, mèss, légliz, moské, tanpl shinoi, stati / lestatu, protèksion, lo sor,ramadan, l'Eïd, karèm, marshe-si-le feu, pétar, danse lo lion, shass mové zespri, fé pèr, marliépou, zéyé d'Inde.*

B2 *Tanpl, stati, fey bétèl, fèy mang, mové zèy, lansan, sanblani, tir mové zespri, fé pèr, marliépou, zéyé d'Inde.*

- *Bann kabar la kiltir* (Les festivals culturels)

B1 *féstival, la mizik, la kiltir, mète ansanm po fété, lévènma la kiltir*

B2 *kabar, mète ansanm po partazé, kiltir an partaz, maloya, séga, la mizik déor*

- *Bann bazar la Rénion* (Les marchés de La Réunion)

B1 *marshé forin, marshé kouvèr, bazar, in karé, in plato, in balanse, piman, brinjèl, safran, paké brède, léshanj, lidantité*

B2 *bazar, ti bazar, in soubik, lanplasman, shemin dann bazar, parkoman i bati in marshé, kozé, krié, koze for, fé lo pri, léshanj la kiltir*

– **Territoire et mémoire**

- *In landroi, in listoir* (Une histoire dans chacun des lieux)

B1 *souvnir, lo mor, landroi la mémoir, in zistoi, lo listoir, la mark, maronaz, souvnir bann zansète*

B2 *souvnanse, landroi souvnanse, lèsse in trasse, rèste ansanm, bati ansanm*

- *Pou mazine nout bann mor* (pour ne pas oublier nos défunts)

B1 *kroyanse souvnir, lo mor, landroi la mémoir, la véyé, bann kroi dessi koté shemin, dann la kroizé, po pa oublié*

B2 *souvnanse, défin intèl, landroi souvnanse, ti -shapèl, po pa tonbe dann finfon loubli, marke la mémoir*

- *Bann shemin lontan* (Les anciens chemins de l'ile)

B1 *bann shemin / somin / semin / shemin, ti santié, lo téritoir, alé fé randoné, la tèr, bitasyon.*

B2 *shemin blaké, shemin la tèr, la tèr, alé fé la marshe, lo ti non*(nom) *bann landroi, dévelopman la tèr.*

- Bann vilaz kréol (Les villages créoles)

B1 *vilaz, zoli, gayar, mémoir, patrimoin kiltirèl*

B2 *bann kartié, bann vilaz kréol, souvnanse la mémoir, mète anlèr lo patrimoine*

– **Fictions et réalités**

- Bann personaz la lézann (Des personnages de légende)

B1 *personaz, pti, gran , bèl / gro, pitaklé, mèg, lé méshan, néna mové fon, in sorsièr, i grate ti boi.*

B2 *lo moun lo zistoir, bèl, shévé mayé / an fouké, lé kondindé, lé an foutak, lé massiak / méshan, in sorsièz, i fé sigid, i zoué èk bann zéspri.*

- Bann landroi la lézann (Des lieux légendaires)

B1 *landroi, piton, ti-foré, karo doboi, la mèr, la tite mèr, dann fénoir, ravine, dann karo zèrb, dann la savane, protèksyon, protézé*

B2 *finfon lo sirk, gafourne, la ravine, dann ranpar, la fénoircité, anlèr piton, dessi lo rin piton, fé lantouraz, bann landroi i anpar le déshounaz* (se protège contre la destruction)

- le bann kabar lo livr èk lar (Les festivals littéraires et artistiques) : le bann fé

B1 *féstival, kabar, lire, roman, livr', BD, mazinasyon, la pa vré, la réalité, la fiksyon, i koz ansanm*

B2 *kabar lir, ti-komik / BD, in roman, korbèy fonnkèr, bébétik, i partaz*

- lo sinéma rényoné (Le cinéma réunionnais)

B1 *sinéma, lo film, filmé, po réfléshi, fiksyon*

B2 *sinéma, zimaj i bouze, po maziné, po di out mazinasyon*

– **Enjeux et formes de la communication**

- *Konte èk devine-devinay ou sirandane* (Contes et devinettes)

B1 *konte, léjann, zistoir, la moral lo zistoir, granmoun la-di, dévinète, sirandane, rakontèr zistoir, rakontaz zistoir*

B2 *kriké-kraké, krik-krak, granmoun i ramasse pa mantèr, dévin-dévinaïy, rakontaz, kabar la parol, rouve baro zistoir, détak la lang po rakonté, etc.*

- *La lang kréol dann la komunikasyon* (La langue créole dans la communication)

B1 *kanpagne linformasyon, fé passe in méssaz, difiz in linformasyon, fé rantre dann la tèt demoun, infliansab, i influanse*

B2 *fanaz linformasyon, rejistr la lang kréol, fane in méssaz, sizète / sujète po suiv, i marshe èk lo tan, lo rézo i tak son manièr voir*

- *Le linpak bann rézo sossial dessi la lang kréol* (L'impact des réseaux sociaux sur la langue créole).

B1 *rézon sossial, kèl kalité lang i, rejistr la lang kréol : kréol boushe sal, lang kréol trankil, di sak na po di, langaz, patol, lang bate la lang, kasse langaz, ramasse son lang, boush la boush*

B2 *fanaz linformasyon, rejistr la lang kréol : kréol tia-tia, gro kréol, détak la lang, done manjé la lang, roule langaz, sèr son lang fèrme out lansiv*

- *La komunikasyon rantr' bann kiltir dann la Rényon* (la communication interculturelle à La Réunion)

B1 *kozé, éshanjé, kozman, lévantaiy la kiltitr, konpran, di sak néna dessi lo kèr, fane la pé*

B2 *komanse amar la lang èk, koz èk, éshanje la parol, in zarlor la kiltir, liane ansanm po fé la pé, konprann inn-é-lot'*

– **Citoyenneté et mondes virtuels**

- *Sa « mème » minm !* (C'est tout à fait ça !)

B1 *rézon sossial, kèl kalité lang i , rejistr la lang kréol , kozman an foutan ; kozman la pintir, kasse la blag ; in gran gozié, fé ri la boushe*

B2 *fanaz linformasyon, rejistr la lang kréol, kozman la soi, farsé, farsé, koz dann son vantr, gran lorgane, rir bon kèr*

- Zournal perkal (Rumeurs Connectées)

B1 *koméraz, ladi-lafé, zournal perkal, kankan, i vèy demoun, i koze dessi demoun, i fé la malisse, i koze an liv déshiré…*

B2 *mové langaz, fé la lang, fé le konte, radio fèrblan, kankanèr / kankanèz*

- *Fanaz linformasyon èk intèrnet* (Les campagnes d'information en ligne)

B1 *rézon sossial, kanpagn llinformasyon, linpak, lo fanaz, i toushe, i sansibiliz, i done lélan*

B2 *fanaz linformasyon, done manjé po la lang, li lé anjésté (n'en fait qu'à sa tête), i toushe lo kèr, i fé mal lo kèr, i fatig la moral*

– **Focale sur un pays ou une région**

- *La Shine* (La Chine), *Bann dernié migran la-arive la Rénion* (les derniers arrivants), *Lafrik-di-Sud* (L'Afrique du Sud), *Mayote* (Mayotte**)**

B1 *voyaz, kite toute, légzil la vouli / légzil la forsé, dékouve in péi, ladaptasyon, kiltir, batarsité*

B2 *trafiké, dérassiné, lèsse toute po alé, lesklavaz, langagé, mète ansanm po fé*

Grammaire B1

Grammaire B1

Le verbe

- Rappels : l'expression du temps passé en créole réunionnais
- En créole réunionnais de désinence verbale (pas de flexion du verbe) pour exprimer le temps, c'est une langue largement analytique. Les temps sont presque toujours indiqués par marqueurs pré-verbaux : ils sont invariables. Contruction : marqueur + corps du verbe
- Expression du passé accompli (PA) des verbes défectifs *lé*, *néna*, *sava* : emploi d'autres tournures
  - Verbe *lé* → *la-tonbe* au PA : *Li lé malade (présent) – PA : Li la-tonbe / tonm malade.*
  - Verbe *néna* → *gingne* au PA : *Mon garson la-gaingne son bak.*
  - Verbe *sava* → *parti* au PA : Présent : *Toulézour, li sava Sin-Benoi. : PA : Yèr, li la-parti Sin-Benoi.*
- Expression du futur antérieur
  - Première possibilité
    - Le marqueur *sar* + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + forme verbale.
  - Deuxième possibilité
    - *nora* (futur du verbe *néna*) + *fine* (marqueur de l'aspect terminatif) + corps du verbe.
- Expression du conditionnel présent en créole réunionnais
  - Ajout du suffixe *-ré* : forme courte du corps du verbe et la terminaison fixe *-ré*. Le corps du verbe est précédé de l'indice verbal *i*. Exemple : *Zot i manjré.*
  - Changements morphologiques
    - Dans le cas des verbes *lé* et *néna*, le conditionnel présent admet des formes spécifiques.
      - Pour le verbe *lé* : *sré*
      - Pour le verbe *néna* : *noré*

    - Cas de verbes, autres que *lé* et *néna*, dont la forme du corps du verbe change au conditionnel présent, comme *pé* (pouvoir) et *vé* (vouloir) qui deviennent : *pouré* et *voudré*.
  - Le conditionnel en créole réunionnais présente surtout une valeur modale. Il sert ainsi à exprimer :
    - un souhait ;
    - un fait hypothétique ;
    - une atténuation polie à une demande.
- Expression de l'aspect terminatif à la forme négative : remplacer *fine* par *pankor*
- Expression de l'aspect « passé immédiat » ou « terminatif récent »
  - avec les marqueurs *vien d' / vien n'* ou *sorte*, suivi du corps du verbe : S + *i* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)
  - Ils peuvent se combiner avec le marqueur de temps du passé non accompli : S + *té (i)* + *sorte* + forme verbale (forme courte / forme longue)

Les pronoms

- **Utiliser les pronoms possessifs :** GN formé d'un déterminant possessif et d'un nom.
  - Formes aujourd'hui plus rares :
    - Première personne du singulier : *sad-(a)mwin / sat-(a)mwin / sèt-(a)mwin*
    - Deuxième personne du singulier : *sad-(a)ou / sat-(a)ou / sèt-(a)ou*
    - Troisième personne du singulier : *sad-(a)li / sat-(a)li / sèt-(a)li, sad-(a)èl / sat-(a)èl / sèt-(a)èl*
    - Première personne du pluriel : *sad-(a)nou / sat-(a)nou / sèt-(a)nou*
    - Deuxième personne du pluriel : *sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot*
    - Troisième personne du pluriel : *sad-(a)zot / sat-(a)zot / sèt-(a)zot, sat / sèt-banna*
  - Le pronom possessif varie en personne, mais ne marque pas le genre et ne varie pas en nombre

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

- La construction du partitif en créole est différente de celle du français : Pas d'article partitif en créole réunionnais comme en français. Le nom seul sans déterminant, s'il renvoie à quelque chose de non dénombrable, suffit : *Li boire kafé.* (Il boit du café.)
- Utiliser le déterminant démonstratif *-la* : nom + *-la* et la forme composée : *so* + nom + *-la* : *so garson-la*
  - Pour désigner ce qui est modérément éloigné, utiliser la forme composée : *so* + nom + *-tèrla* mais aussi la forme simple : nom + *-tèrla*
  - Pour désigner ce qui est très éloigné, utiliser les formes composées : *so* + nom + *tèrlaba* ou *so* + nom + *tèrba* et aussi les formes simples : nom + *tèrlaba* ou nom + *tèrba* (*tèrba* étant une contraction de *tèrlaba*).
  - Le déterminant démonstratif, en créole réunionnais, ne varie ni genre, ni en nombre.
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul, in* + nom + *solman*
    - Une petite quantité : *in ti gine, in ti gigine, in grin, in ti mièt, in ti zié…*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans l'espace

- Maitriser une gamme variée de marqueurs spatiaux :
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous

La phrase et son organisation

- Former une phrase négative
  - Utilisation de l'adverbe *pankor / pokor* pour exprimer l'inachèvement
    - Il s'oppose à une phrase affirmative exprimant l'achèvement et comportant le marqueur terminatif *fine*
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme courte) + complément
    - S + *la* + *pokor* + forme verbale (forme longue).
- Former une subordonnée circonstancielle de temps
  - Pour exprimer la simultanéité des deux faits, introduite par *kank*, *lèrk*, *shak foi*
  - Pour exprimer l'antériorité du fait principal, introduite par : *avan / avank, an atandan*
  - Pour exprimer la postériorité du fait principal, introduite par : *kank, lèrk, tèl, dèk, pa-sito*

- Former une subordonnée circonstancielle de conséquence
  - Introduite par une locution conjonctive : *po / pou-sa-minm / mèm*
  - Introduite par un adverbe d'intensité : *si tan tèlman*
- Former une subordonnée de condition introduite par diverses conjonctions
  - *si moindreman* : exprime une condition minimale mais suffisante pour que l'action de la principale se réalise. Emploi du futur dans la subordonnée.
- Former une subordonnée circonstancielle d'opposition pour exprimer qu'un fait est contradictoire avec le fait principal
  - Introduite par la conjonction *san-k, sank*
- Former une subordonnée circonstancielle de concession
  - Introduite par les conjonctions : *kinm / kèm, kanmèm, kèm, kaèm*
- Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée
  - Introduite par la conjonction *tan-k* qui établit une égalité en quantité.

De la phrase au texte

- Utiliser des connecteurs temporels
  - Expression de la durée : *lontan*, *inn démi-èr d'tan*
  - Expression de l'antériorité : *sominn passé / semène passé*, *lané passé*, *an atandan…*, *ziska tan-k / juska tan-k…*
  - Expression de la postériorité immédiate : *pa-sito*
  - Expression de la simultanéité : *lèrk*
  - Expression de la fréquence : *tazantan / tanzantan*, *toulézour / touléjour*
- Écrire les grandes étapes d'un récit :
  - Le début : *inn foi*, *in kou / n'in kou*, *in tour / na in tour*
  - Les étapes intermédiaires : *épi apré*, *épi-sa*, *apréla*
  - La fin d'un récit : *dopi so zour / jour-la*
- Utiliser des connecteurs logiques
  - (B1) Pour exprimer la concession, on utilise surtout *lé vré* en liaison avec un connecteur d'opposition *mé-soman*
  - (B1) Pour exprimer la confirmation, la précision : *parlfèt*, *dayèr*
  - (B1) Pour exprimer l'illustration : *in (mti) légzanp*, *pran in ka*, *insi*
- Exprimer la subjectivité dans la narration et / ou argumentation :
  - Expression de la certitude
    - Utiliser des adverbes de phrase : *pou toutbon*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales : *mi koné*, *i mank pa*, *la pa manké*
  - Expression de la probabilité / possibilité
    - Emploi des adverbes de phrase comme : *saspé*, *doitèt*
    - Utiliser des verbes ou locutions verbales comme : *lé kapab*, *i rossanm*, *na lèr*
    - Utiliser des verbe de modalité : *i doi*

Grammaire B2

Le verbe

- Expression du sens réfléchi en créole réunionnais
  - En recourant au groupe nominal formé du nom *kor* et d'un déterminant possessif.
    - *Li la tié son kor.* Il s'est éreinté (au travail).
    - *El la jète son kor.* Elle s'est suicidée (en se jetant dans le vide).
    - *Li la rande son kor.* Il s'est rendu (à la police…).
    - *Li vante son kor.* Il se vante.
    - *La grèsse i vante son kor, defé son maite.* Le saindoux se vante, le feu le maitrise (proverbe).
  - Par l'utilisation d'un groupe nominal formé du nom *kadav* et d'un déterminant possessif le plus souvent dans un contexte négatif. *El i eskinte son kadav.* Il se tue au travail.
  - Par l'utilisation du groupe nominal formé de la préposition *dann*, le nom *kër* et le déterminant possessif. *Li di dann mon kër…* Il se dit…
- Expression de l'aspect « action sur le point de se réaliser » avec le marqueur pré-verbal la locution *lé pa loin* suivie du corps du verbe exprimant l'action.
  - Le verbe *lé* qui fait partie de cette locution peut marquer le présent, le passé ou le futur : S+ *lé* + *pa loin* + forme verbale**.**
- Expression de l'aspect soudain d'une action d'un marqueur aspectuel spécifique *sé-d* : S+ *sé-d* + forme verbale
  - *sé-d* ne peut se combiner avec un marqueur temporel (ni passé, ni futur), il intègre en effet une donnée temporelle, celle d'un présent de narration.

Les pronoms

- Pronom personnel complément : forme longue, forme d'emphase
  - Dans certains contextes rares, on peut trouver la forme longue du pronom au lieu de la forme courte après une préposition. Il s'agit dans ce cas d'un procédé d'insistance, d'emphase : *Mi koz èk aèl ! au lieu de mi koz èk él.*

Le nom : formes et fonctions du groupe nominal

- Exprimer des degrés d'intensité de l'adjectif qualificatif.
  - Pour une faible intensité
    - Utilisation de l'adverbe *inpé*
    - Réduplication de l'adjectif : *Li lé faiy-faiy.*
  - Pour une forte intensité
    - Utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales, en particulier : *pou vréman, pou toulbon, minm, vèye pa koman, vèy pa, sépa koman, koze pa koman,* placés après l'adjectif
    - Réduplication de l'adjectif : *In bel-bel pié letshi !*
- Construction du partitif
  - En créole cette construction est différente de celle du français : pas d'article partitif en créole réunionnais comme en français.
  - Le nom seul sans déterminant, s'il renvoie à quelque chose de non dénombrable, suffit : *Li boire kafé* / Il boit du café.
- Utiliser le déterminant démonstratif *-la* : nom + *-la* et la forme composée : *so* + nom + *-la* : *so garson-la*
  - Pour désigner ce qui est modérément éloigné, utiliser la forme composée : *so* + nom + *-tèrla* mais aussi la forme simple : nom + *-tèrla*
  - Pour désigner ce qui est très éloigné, utiliser les formes composées : *so* + nom + *tèrlaba* ou *so* + nom + *tèrba* et aussi les formes simples : nom + *tèrlaba* ou nom + *tèrba* (*tèrba* étant une contraction de *tèrlaba*).
  - Le déterminant démonstratif, en créole réunionnais, ne varie ni genre, ni en nombre.
- Utiliser le déterminant indéfini
  - Pour indiquer la quantité
    - La quantité nulle : *okin, okinn*
    - La quantité réduite à un : *rienk inn, in* + nom + *tousél / tou-seul, in* + nom + *solman*
    - Une petite quantité : *in ti gine, in ti gigine, in grin, in ti mièt, in ti zié,* etc.
    - Une quantité indéterminée (plus ou moins importante) : *dés(s)ertin, plizièr*
    - Une grande quantité (quantifiable ou non) : *in voyaz, in takon*
    - La totalité : *toute, toute bann*
    - Un parmi la totalité : *shak, ninporte-kèl*
  - Pour indiquer la similitude : *lo minm / le mèm*
  - Pour indiquer la différence : *l'ot, in ot, lézot*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans l'espace

- Maitriser une gamme variée de marqueurs spatiaux
  - *anlèr :* en haut
  - *an-ba :* en bas
  - *an-d'dan :* dedans, à l'intérieur
  - *déor :* dehors, à l'extérieur
  - *dessi / déssi / dessu / d'si / d'su* : dessus
  - *dessou / dossou / d'sou :* dessous
  - *devan / dovan :* devant
  - *déryèr :* derrière
  - *jist-à-koté :* à côté
  - *(a)tèr-la / issi :* ici
  - *laba / tèr-laba :* là-bas
- L'idée de passage va s'exprimer avec *par* qu'on ajoute à certains adverbes : *par en-d'dan, par d'si, par (en)d'sou, par dovan / par devan…* par l'intérieur, par-dessus, par-dessous, par-devant…
- La distance plus ou moins proche s'exprime avec *-là* (plus proche) ou *laba* (moins proche) qu'on ajoute :
  - soit après l'adverbe : *anlèr-là, là-o-laba, (a)tèr-laba…*
  - soit avant l'adverbe : *laba d'si, laba d'sou…*
- Certains adverbes de lieu peuvent aussi être employés comme prépositions comme *dessi*, *dèryèr* par exemple

L'organisation de la phrase

- Former une subordonnée circonstancielle de temps :
  - Pour exprimer la simultanéité des deux faits, introduite par : *kank, lèrk, shak foi*
  - Pour exprimer l'antériorité du fait principal introduite par : *ziskatank, ziska, juska*
  - Pour exprimer la postériorité du fait principal introduite par : *dépik, dopik*

- Former une subordonnée circonstancielle de cause introduite principalement par la conjonction de subordination *aforstan* (valeur d'insistance sur la cause)
- Former une subordonnée exprimant une comparaison graduée introduite par la conjonction *tanpir* pour exprimer une égalité quantitative

De la phrase au texte

- Expression du discours indirect par les phrases interrogatives indépendantes du discours direct deviennent des subordonnées interrogatives indirectes.
  - Il est à noter qu'en créole réunionnais, le discours indirect garde le temps du discours direct quel que soit le temps du verbe introducteur (présent / passé), il n'y a pas de changement.

Programme de drehu pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5 : Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers (s'orienter, se déplacer, la ville et ses représentations)
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. A la découverte d'une tribu de l'aire
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
6e	A1	A1+

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact sensible avec la langue, une découverte joyeuse et pour certains élèves la sensation d'entrer dans un nouveau monde. En lien avec les axes culturels, les élèves découvrent progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue, qu'elle fasse déjà partie de leur environnement familial ou qu'ils la découvrent.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Cet axe d'étude vise à familiariser les élèves avec la description et la caractérisation des individus, tant réels qu'imaginaires. Les élèves apprennent à utiliser des phrases simples pour parler des gouts, des caractéristiques physiques, des préférences ou des traits de caractère de personnes ou de personnages célèbres de l'aire drehu.

Objets d'étude possibles

- La légende de *Xetiwan*
- Les familles de souche anglaise installées à Lifou

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

Cet axe d'étude vise à familiariser les élèves avec le vocabulaire et les expressions liés aux activités de la vie quotidienne. Cela leur permet de décrire leurs lieux de vie, leurs habitudes, leurs gouts alimentaires, leurs loisirs, leurs jeux. En explorant ce thème, les élèves apprennent à communiquer sur des sujets concrets et proches de leur expérience personnelle, ce qui renforce leur compétence linguistique et leur confiance en soi.

Objets d'étude possibles

- Les jeux traditionnels
- Les récits *ifejicatre*, entre jeu et initiation

Axe 3. Pays et paysages

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer les différents paysages de l'aire Drehu et permet d'enrichir leur vocabulaire et leur compréhension culturelle à travers la description de lieux, de la nature et de l'environnement. En apprenant à parler des paysages, les élèves découvrent la diversité de leur région qui se décompose traditionnellement entre la forêt et le bord de mer.

Objets d'étude possibles

- Le littoral de drehu
- La forêt

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer des mythes et légendes traditionnels du monde drehu. À travers la littérature orale kanak, ils découvrent des univers imaginaires riches en symboles, tout en enrichissant leur vocabulaire et en améliorant leur

compréhension de l'oral et de l'écrit. Ce thème encourage également la créativité des élèves, en les incitant à restituer les histoires ou à inventer leurs propres contes.

Objets d'étude possibles

- Les contes d'animaux
- Les contes de monstres, entre peur et initiation

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Cet axe culturel permet aux élèves de découvrir comment les émotions sont exprimées à travers différentes formes d'art, telles que la musique, la littérature, la sculpture ou les danses traditionnelles. En explorant ce thème, les élèves apprennent à décrire et interpréter les sentiments que les artistes communiquent dans leurs œuvres. Cela les aide à enrichir leur vocabulaire émotionnel.

Objets d'étude possibles

- Le tressage, un art ancestral
- Le chant traditionnel, un panier de bons conseils

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de quelques mots suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.) mais très simples et courts.

Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices visuels et sonores (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les mots familiers ou proches de l'anglais pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : les aliments (*tri* / *tea*, *kofi* / *coffee*, *melek* / *milk*, *suka* / *sugar*, *hani* / *honey*, *sotr* / *salt*, *djëm* / *jam*…) les activités de loisirs (*miuzik* / *music*, *bool* / *ball*…), les vêtements (*trauziz* / *trousers*), animaux (*dak* / *duck*, *gus* /	**Des stratégies** – S'appuyer sur la source et les éléments périphériques (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – S'appuyer sur les mots familiers ou proches du français ou de l'anglais pour reconnaitre le thème : *isimis* / chemise, *beletr* / *belt*, *kootr* / *coat*, *falawa* / *flower*, *gadran* / *garden*… – Repérer les répétitions de mots accentués pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques genres ou types de textes écrits grâce à

goose), couleurs (*bulu* / *blue*), les ustensiles de cuisine : *kecen* / *kitchen*, *sipun* / *spoon*, *peleitr* / *plate*, *ifok* / *fork*, *tepel* / *table*, etc. – S'appuyer sur l'alternance des voix pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de l'émotion portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition)	leur mise en page et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les étapes du récit. – S'appuyer sur les répétitions de mots, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la thématique et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc. permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – À **l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – À **l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Hanawang la ketre uma ne meköl, kola cil ezine la hnangöni nge alanyimu la itre nekönatr, angatr a nango mano.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. *Ame eni, tre… atre qa ngöne la hunahmi ne… / Ame la*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Hanawang la ketre uma ne meköl, kola cil ezin la hnangöni nge alanyimu la itre nekönatr, itre xan a nango meköl nge ame itre xan kola thele xötra.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa

kemeng, tre… / Ame la thineng, tre… / Luako lao macatreng / Ame la trejine me eni,tre… / Ame la tremun me eni, tre… / Ame la tretreng, tre… / Ame la hmihming, tre… – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Hnene la nekönatr hna tha drenge la hnei qatre föe hna qaja matre ulumi nyidroti ju pë hë hnene la un.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Eni a pi tro Easo troa hane iamamanyine la itre he katru. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna saatre i Maliadi.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Ame la drai enehila, tre…* (date du jour) *Ame elany, ke kola amekunëne la ijine hnaho Wamo / Nemene la hnei eö hna kuca edrae hej / Ame e drai menu ke eni a elo bool / Ijine hnaone la medrimadra / pune la wiik.* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *hawa* (heures) ; *Ca hawa* (1h) ; *Sine hawa* (demi-heure) ; *menet* (minute) ; *eke menet* (4 minutes) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Ajange troa xeni falawa hna köle batrane maine hna köle hanin / Eni a pi ajane troa elo bool maine pena troa elo tram / Tha ajange kö troa hane öni gutu / Xeleni ma öni gutu / Tha pi ajane kö ni troa hane öni gutu / Ka hnyapa la xeni celë / Ame la iahnu ajange, tre… / Tha pi ajange kö la nyima celë / Xeleni ma drenge la nyima celë.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *nge / thupene lai* • illustrer : *ceitune memine* • exprimer une opposition : *ngo* • exprimer la cause par juxtaposition : p*atre kö kola wezipo* • exprimer la conséquence : c*elë hi* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. – *Eni a pi xeni itra hna öji onon / Angeic a pi kuqa thihlë / Eni a troa nue eötr elanyi.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Ma ka kuci iöni angeic / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng.*	nationalité, d'où on vient / où on habite. *Ame eni, tre… atre qa ngöne la hunahmi ne… / Ame la kemeng ke… / Ame la thineng, tre… / Luako lao macatreng / Ame la trejine me eni, tre… / Ame la tremun me eni, tre… / Ame la tretreng, tre… / Ame la hmihming, tre…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ame la kepine la hna tha idrei hnene la nekönatr ke hna pane ulumi nyëne hnene la un nge qatre föe a hane xeni pun la pitru i nyiën…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Eni a pi tro Easo troa hane iamamanyine la itre he katru. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna saatre i Maliadi nge kola së hnagejë laka alanyimu.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. *Ame lo treu mecipudrelë ne la macatre 1953, tre, hna patre la he « Monique » e nyipine Mengöni me Nouméa. Enehila easë a troa mekune la itre sine së ka patre hë, kola ha traqa kowe la caatr nge cako lao macatre.* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *hawa* (heures) ; *Ca hawa* (1h) ; *Sine hawa* (demi-heure) ; *ca hawa nge sin* (1h30) ; *menet* (minute) ; *eke menet* (4 minutes) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.** *Ajange troa xeni la koko hna ölen / Eni a pi ajane troa elo bool maine pena troa elo tram / Tha ajange kö la ifejicatre celë / Xele ni la ifejicatre celë / Xele catre ni la miitr / Ka hnyapa catr / Ame la nyima ajange, tre,… / Ajange catre (hnyawa) la nyima celë / Pi ajange catre la fia drui.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *nge thupene lai / sesëkötre pi / e thupene pë hë / qeadridri pi hë / lapa lapa pi hë / nyipun.* • Illustrer : *tunela / ceitune memine la* • exprimer une opposition : *ngo* • exprimer une concession : *ka nyipi ewekë palahi* • exprimer la cause : *Meci hë la kuli pine laka qatre catre hë* (en imitation-reprise*).* • exprimer la conséquence : *matre thupene lai, matre hna, celëhi matre (*alors / conclusion*)* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Eni a pi xeni itra hna öji onon / Eni a pi elo bool / Eni a ajane la caa ifejicatre / Elanyi, eahuni a tro Hnathalo / Enehila, eahuni laka troa autrë angatr.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes : *Ma ka kuci iöni angeic / Ma iöni la hnei angeice hna kuca / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng / Hapeue, atreine kö së troa aje e Peng ?*

Interaction orale et écrite, médiation

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Nemene la hnei eö hna pi ij ? / Eu la eö a tro ? / Eka la hunahmi eö ? / Drei lae Hetrue ? / Ijetre lae wene waniapo ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Eni a mekun loi e… ; Ka loi e troa… ; Ma ka loi e troa… ; Tha loi kö e…* (Conseils) *Trohemi ! Lapa ju ! Trohemi nge lapa ju ! The nyimejene kö !* (consignes et ordres simples) – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée :** • Saluer les personnes âgées : *Hapeue lai ? / Oleti atraqatr / Oleti ! ka loi hi.* • Se saluer entre jeunes : *Maré ? Moië hi / Choc ! moië hi.* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : • Personnes âgées : *Tuneka tro eni a iji kofi e celë ? Hapeue tro ni a iji kofi e celë ?* • Les jeunes : *Moië hi tro eni a iji kofi e celë ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Kaloi ! Mekune ka loi ! Öö kaloi ! Ka lolo ! Pëkö ejolen ! Me eni fe !* *Waea ka ngazo, tha eje kö ! Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! Thatreine kö ni ! Tha ijijinge kö ! Ketre me eni fe ! Tha eni kö ! Ööhö ! Ohea !* – **Épeler** des mots. *Hawe, eni a troa e :…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Kola sipo, pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyihane… ? Kola qaja ka hapeu… qene drehu ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Eö a troa ini eka ? / Eö a traqa qa ka ? / Nemene la mekuna i epuni göi elo iwej ? / Pine nemene la që kö sine ce elo i eö ? / Ije hawa ne tro eö a meköl ? / Easë a tro ië enehila ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Wange palakö la aqane tro / Maine ka hace the…* (conseils) *Xome jë la itre itus i epun ! / Fe pi la itre itus i epun ! Eni a pane sipo, nemene götran ?* (consignes courantes) *Xome jë la / Thinge jë lo itre mataitus* (ordres simples) – **Demander des nouvelles et réagir simplement** *Hapeue lai egöcatr ? / Tune ka eö ? / Ka loi hi, oleti atraqatr / Nge ame eö ke ? Sine hnepe egöcatre pe hi* • Se saluer entre jeunes : *Maré ? / Moië hi ? / öö ! moië hi / Ame eö ke ?* – **Demander et exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Kola sipon, hapeue ijiji kö troa xeni e celë ? / Hna nue troa xeni e celë / Hmitrötre troa xeni e celë / Tha tro kö a xeni e celë* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Kaloi ! Mekune ka loi ! Öö kaloi ! Ka lolo ! Ka lolo catr ! Pëkö ejolen ! Eje hi ! Ce mekunange me nyipë ! Casi hi lai mekuna së !* *Waea ka ngazo, tha eje kö ! Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! Thatreine kö ni ! Tha ijijinge kö ! Ketre me eni fe ! Tha eni kö ! Ööhö / Ohea / Tha ce mekuna së kö !* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Hawe, eni a troa e : luatre nge ekako, caatr nge könipi, caatr nge ekengömen*

des **courriers très simples.** *Bozu, hapeue lai, edrae hë, elanyi hë / Oleti / menu hë ni* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Pane cile ju / pane treqene ju / pane treqetreqene ju.* – Utiliser des verbes de **perception.** *Pane goeëne ju ! Drenge ju !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *E celë ngöne la trekes ! E ce !* – Exprimer des **besoins élémentaires.** *Eni a hnötr / Hedredrei catr / Akötre catr / Eni a pi xen / Eni a pi ij,* etc. – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Kola troa icasikeu e 9h ngöne la hna elo feni balo. Ame la thupen, tre, 300 fara.*	– **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites : *Pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyanyin ? Kolo lai a qaja ka hapeu qene drehu ? Eni a sipo eö troa qaja hmidran. Atreine tro eni a ujëne lai hnaewekë cili. Qeje pengöne jë !* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Bozu, hapeue lai ? Tuneka lai ? Moië hi ? Kaloi hi ! Tha ka loi kö ! Egöcatre ! Hnepe egöcatre pe hi !* (saluer) *Edrae hë, elanyi hë, iönyi hë së e ketre drai* (prendre congé) *Oleti / Oleti atraqatr* (remercier) *Menu hë ni !* (s'excuser) – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Pane treqene ju - Pane treqetreqene ju - Wange hnyawa kö - Thupëne hnyawa kö - Loi ju hë !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Pane goeëne ju ! Drenge ju ! Tha drenge kö ni. Öhne i epun ?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *E celë ngöne la trekes ! E ce ! E celë hune la trekes, e koho hune la iahnu, e kuhu fene la iahnu.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Eni a hnötr / Hedredrei catr / Ka ngazo catr / Eni a pi xen / Eni a pi ij / Angeice a pi meköl / Angeice a ajane troa mano,* etc. – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Kola troa icasikeu e 9h ngöne hna elo feni balo. Ame la thupen, tre, 300 fara.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A1+
Correspondance graphème et phonème (14 voyelles, 31 consonnes, les digrammes et les trigrammes). Les variations de prononciation dues aux variantes régionales entre les districts : *Wetr* et *Gaïca* (*laes / lais, pic / bic*, etc.). Le registre de langue : le *ijiji* (langage courant).
A1+
Consolidation du niveau **A1**, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie. Marquer et respecter les phrases interrogatives dans leur intonation montante. Produire et reconnaitre le son /h/. Pertinence des voyelles courtes et longues *öhö vs ööhöö.* Le registre de langue : le *metrötr* (langage noble respectueux. Le phonème /b/ et à l'initiale d'emprunts en anglais ou français : *batra* (beurre) → *butter* en anglais ; *beletr* (ceinture) → *belt* en anglais ; *balo* (ballon) → ballon en français.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La légende de Xetiwan**

A1 *Thu, lapa, hnanyijoxu, itre huliwa ne la hunahmi, Kunie, ihmana, uma ne meköl, lue föe trejin, helep, hnathaip, atre e lai nge thu e jidr, ikötresai me neköjajiny, icasikeu ngöne hunahmi, itre hlapa (inagaj, koko, kumala,* etc.)

A1+ comme **A1** et les autres termes tels que *itraunen, hnathaip,* etc.

- **Les familles de souche anglaise**

A1 *Aqane traqa (*Les santaliers et les baleiniers), *itre lapa, itre hunahmi, Aqane ujë thenge la qenenöj, itre hnepe hnaewekë qene papale* (les mois : *januare, febuare, maac* etc.) *elo bool, hunahmi e Xepenehe Igilan= England, Easo* etc., les échanges d'objets (*Fao* (Barre à mine), *sine kuqa* (fusil), etc.)

A1+ comme **A1** et les autres termes tels que les mots d'emprunts à l'anglais (*sipun, melek, balaiketr, kofi,* etc.)

- **• Les jeux traditionnels**

A1 *Itre ëjene elo (kapa, ifaafa, biitr*, etc.), *itre hna xome matre elone la elo kapa* (*wene etë, ixöe, pepethua), itre xötre ne la elo, kapa, fizi qene ipië, ixoe, thiitr, hale, kapanu*, etc.), *itre hna huliwane kowe la elo ifaafa* (graine ramassée sur le sable, une natte, *itre wathebone lai elo cili*), *itre hna huliwane kowe la elo xaja* (*wan*, les figures à réaliser), les verbes d'actions pour chaque jeu (*hnaa, xolouthe, hleme, jijian, xome*, etc.), l'utilité de la pratique de ces jeux pour les filles (*aqane troa huliwan, ti treng, ixöe, behno, watagai*, etc.)

A1+ comme **A1** et autres termes tels que les parties de la main (*wanakoim, hnatrapaim, hune im, hene wanakoim katru, hene wanakoim kaco,* etc.)

- **Les récits, *ifejicatre*, entre jeu et initiation**

A1 *Qane la ifejicatre (*situation initiale*), Ka traqa (*l'évènement perturbateur*), Itre hna melëne hnin* (les péripéties*), hna huliwane kow me aqane nyipun* (la résolution et la situation finale). Formule pour introduire *onië* et pour conclure *fefeke i hleköne, të jë hui..., itre atre ne la ifejicatre, ini qa hnine la ifejicatre.*

A1+ comme **A1** et autres termes tels que la moralité de l'histoire *ini qa hnine la ifejicatre* et le temps du récit *hnei – hna*

- **Le littoral de drehu**

A1 Le champ lexical autour du littoral (*hnangöni, hunahmej, hnagejë, qahlapa,* etc.), les niveaux d'eau (*kötre la hmej, kola hmej, kola wele hmej, kola iwë, kola inethiwë*), les arbres *(Epepo, hanyimu ne hnagejë, hnejixëtr, iw, jiji (*faux manguier*), trudrö (*faux tabac*), itre inu*), les noms des animaux vivant dans le sable (*Xaz, opatr, hupupuny, sula,* etc.*),* la leçon du bénitier, etc.

A1+ comme **A1** et autres termes tels que la purge *iji wacitr, trepe sö,* etc.

- **La forêt**

A1 Les espaces (*hnënge hnitr, hnaxulu, hnënge etë, itre peine hna eëny*), les noms des arbres (*ihmana, awa, trelewegeth, sö, imeigötr, miny,* etc.), les noms des plantes médicinales (*waane hmana, thepë, guava, xenixenitr, hmacatresi, tapakae, pepethua,* etc.)

A1+ comme **A1** et autres termes tels que les noms des plantes médicinales connues *(hmitre, hmacatresi, eno,* etc.*)* qui permettent de soigner quelques maladies.

- **Les contes d'animaux**

A1 *Ixoe me catrei, Aji me utr, tha tro kö a pitru* (la leçon du bénitier), *Xetë*. Le champ lexical selon le conte *(itre ëjene öni...), itre götrane hna mele i angatr (öni ne hnagejë, öni ne helep), Ixoe me catrei : eë, tha man, ci la puhnen, umen, itraxawa,* etc.

A1+ comme **A1** et autres termes tels que *Sewen me Catrei*

- **Les contes de monstres**

A1 Le monstre *Canyö*, *ifejicatre Tonutonua* (*trefën, helep, xulu mina, nga uti pi, sehnë, hugit, inaea, kohmijë, baketrë wacitr, wene thuma)*

A1+ comme **A1** et autres termes tels que l'apparence physique ainsi que les émotions.

- **Le tressage, un art ancestral**

A1 Les matériaux utilisés (*wedr, drohnu*), les noms des objets ou autres confectionnés (*tapakau, behno, ixöe, watreng, trapetr*, etc.), la préparation du *wedr* (*thee wedr, siji wedr, boelën, cinajön, uthi wedr*, etc.)

A1+ comme **A1** et autres termes tels que *hu* (tisser, tresser) → *huji ixöe, uth (*lisser les feuilles de pandanus) → *uthi wedr, sija (*entailler les feuilles de pandanus*)* → *siji*

- **Le chant traditionnel, un panier de bons conseils**

A1 *Nyima ne gojeny, nekötrahmany, nyine thue trenge catr. Itre ijine kola pune thing* (*ijine kuië june hmala*, etc.)
Itre hnaewekëne la nyima (*utipine la ketre jajiny, iatrunyi*, etc.), les différentes voix (*baas, trena, oretro*, etc.)

A1+ comme **A1** et autres termes tels que les *taperas* (cantiques).

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A1+.

Morphologie

- Les morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
    - Former un énoncé simple introduit par la marque t.a.m. *a* (groupe prédicat) : *Eni a xen* (je mange)
    - (A1+) Former un énoncé introduit par la modalité durative *kola* : *Kola mani* (il pleut)
  - Les pronoms interrogatifs
    - *Drei* (qui ?), *Nemen* (quoi ?)
    - (A1+) *Ije* (Combien ?)
  - Les indices personnels
    - Singulier *eni, eö, angeic*.
    - (A1+) Les formes écourtées : *eni – ni / eö – ö*.
  - Les pronoms personnels et les marqueurs possessifs
    - Utiliser le déterminant possessif : *-ng* marque de l'appartenance exclusivement à la première personne du singulier.
    - (A1+) Le *i* qui exprime aussi la possession ou l'appartenance :*mamang - mama i eni, keme i angeic*.
  - Les prépositions locatives
    - *E hej* (ce soir), *e hmakany* (ce matin)…
    - (A1+) Avec les particules locatives *ngöne* et *hun : Ngöne la hmakanyi sine jidr* (tôt le matin*), Hune la ilaulau*.
  - Les déterminants
    - Pour les collections d'êtres ou d'objets *: itre*
    - (A1+) Pour les collections d'êtres ou d'objets *: haa*
  - Les déictiques temporels
    - Les déictiques temporels *enehila, elany, eidr, ekula, edrehnë*, etc.
    - (A1+) Groupes prépositionnels *(e thupenehmi, e treu hnapin)* ou groupes nominaux *(nöjei drai)*
  - Les particules injonctives
    - Modalité *jë*, injonction d'ordre général, direction vers le haut : *Huliwa jë* (travaillez !) ; *Cile jë* (lève-toi !)
      Modalité *ju*, injonction renforcée, direction vers le bas : *Lapa ju* (Assieds-toi !) ; *Cile ju* (Arrête-toi !)
    - (A1+) Modalité *pi,* indique un déplacement latéral ou traduit l'idée de rejet *: Xexe pi* (Applaudissez !)
  - Les prépositions négatives
    - Utiliser la modalité négative *tha* antéposée se combine avec la modalité d'insistance *kö* qui est postposée
    - (A1+) Pour exprimer la négation ainsi que la modalité négative de l'injonction *the… kö*
  - La forme explicative
    - Les phrases introduites par le morphème *ame* (quant à) est cordonné au thème par le morphème de reprise *tre* (alors).
    - (A1+) Les phrases introduites par le morphème *ame* (quant à) est cordonné aussi par le morphème coordonnant *ke* (donc, car).
  - Les numéraux
    - Les cardinaux, les unités de base *(caa / caas, lue / luetre, köni / könitre, eke / eketre…)*
    - (A1+) Le présentatif *ala* (au nombre de) : *Ala ekengömen lae atr* (Il y a 9 personnes)
  - Les conjonctions et les marqueurs de la coordination
    - *Me, nge* (et) *ngo* (mais)
    - (A1+) *Ke* (car, donc)
  - La forme négative
    - La négation *tha…kö*
    - (A1+) La négation *öhö, ohea*
  - Les directionnels
    - *Koië, Kuë*
    - (A1+) *Kolopi, Kolojë*
- Morphologie lexicale
  - L'allongement de la voyelle
    - *ii → piin, ee → treetre, ëë → hnëë*
    - (A1+) *öö → hnööth, u → ukuun*
  - La réduplication totale ou partielle
    - *Jele* (creuser) → *jelejele* (creuser par petits coups) ; *qaja* (dire) → *qajaqaja* (dénoncer)
    - (A1+) *Paatr* (disparaitre) → *paapaatr* ; *hleth* (déplumer) → *hlehleth* (déplumer plus rapidement).

- Les affixes nominalisant (préfixes, suffixes)
  - Le préfixe *i-* marque lorsqu'il dérive des noms : le collectif, *bii* (abeille) → *ibii* (essaim d'abeilles), *drai* (jour) → *idrai* (calendrier)
  - (A1+) L'augmentatif : *bëek* (sac) → *ibëek* (gros sac) ; *laulau* (table) → *ilaulau* (grande table)
- Les lexèmes neutres
  - Procès / résultat du procès : *huliwa* « travailler, travail », fia « danser, danse », etc.
  - (A1+) Outil, objet / action faite avec cet objet : *thulu* « miroir, se mirer », *luelu* « doute, douter »

Syntaxe

- Les fonctions
  - Les principales fonctions : le prédicat, le sujet. La place du sujet par rapport au prédicat.
  - (A1+) Les principales fonctions : le complément (expression prépositionnel directe ou indirecte introduite par *hnei, hnene, me),* le qualificatif, en fonction prédicative avec ou sans marqueurs aspectuels : *Ma ka kuci iöni angeic* (il pratique la sorcellerie peut-être)*, Tru hë Qahemë (Qahemë* a grandi*).*
- Les unités minimales
  - les mots simples, *nekönatr, hnalapa, hnangöni, hnagejë,* etc.
  - (A1+) les mots simples, *ij, wanakoim, hnatrapaim*

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
5e	A1+	A2

En classe de 5e, en drehu, les élèves de LVA complètent leurs premières connaissances acquises en sixième. Les thèmes culturels sont reliés à la vie quotidienne dans le monde kanak et correspondent à leur jeune âge. Les éléments linguistiques nouveaux s'accumulent sans excès au fil de l'année et permettent déjà une communication sur des sujets familiers.

Les élèves de LVB, quant à eux, partent à la découverte d'une langue nouvelle et d'horizons géographiques suscitant leur curiosité. Il importe de veiller en LVB comme en LVA à ce que tous les élèves fassent l'objet d'un accompagnement bienveillant dans les apprentissages oraux et écrits, et qu'ils progressent dans une situation de confiance avec la langue où le droit à l'erreur est reconnu. L'exposition à des documents culturels et authentiques de toute nature (textes, images fixes ou animées, chansons, etc.), la régularité de la prise de parole y compris en interaction, la mémorisation d'énoncés et l'entrainement dosé à l'écrit en classe et hors la classe garantissent des progrès rapides et le plaisir d'apprendre.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Cet axe culturel invite les élèves à explorer les différentes façons de se présenter et de décrire les autres. À travers l'apprentissage du vocabulaire et des structures linguistiques liées à la description physique et psychologique, les élèves développent leur capacité à parler de soi et des autres. Cet axe permet également de travailler sur la compréhension et l'expression écrites et orales, tout en encourageant une réflexion sur l'identité et l'expression personnelle.

Objets d'étude possibles

- Edou, artiste musicien et chanteur
- Faire son autoportrait

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Cet axe culturel invite les élèves à explorer l'organisation de la vie quotidienne au sein de l'aire drehu. Cet axe met en lumière le calendrier spécifique du monde kanak, rythmé par la culture de l'igname et les grands évènements et cérémonies de la vie coutumière. En étudiant ces aspects, les élèves développent une meilleure compréhension de la richesse et de la diversité de leur environnement culturel.

Objets d'étude possibles

- Le cycle de l'igname
- Le mariage coutumier

Axe 3. École et loisirs

Cet axe invite les élèves à explorer le vocabulaire et les expressions liés à la vie scolaire et aux activités de loisirs. À travers des dialogues, des descriptions et des échanges, les élèves découvrent comment parler de leur quotidien, de leurs passions et de leurs activités préférées. Cet axe favorise la pratique de la langue dans des situations réelles et familières, tout en enrichissant la compréhension culturelle et l'expression personnelle des élèves.

Objets d'étude possibles

- Les outils traditionnels de pêche
- Les techniques traditionnelles de chasse

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe culturel invite les élèves à explorer la frontière entre la réalité et la fiction à travers des récits, des légendes et des contes mais également dans la vie quotidienne. Cela permet aux élèves d'appréhender l'une des spécificités de la culture kanak : la perméabilité et la cohabitation permanente des mondes visible et invisible dans la vie de tous les jours. En travaillant sur ce thème, les élèves enrichissent leur vocabulaire et renforcent leurs compétences linguistiques en analysant des situations inspirées du quotidien.

Objets d'étude possibles

- Le monde invisible
- Les plantes médicinales

Axe 5 : Des langues, des lieux, des histoires

Cet axe permet aux élèves de découvrir des lieux emblématiques de l'aire drehu. En explorant les histoires liées à des endroits spécifiques, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en apprenant les traditions et en découvrant les patrimoines locaux.

Objets d'étude possibles

- La léproserie de *Cila*
- La baie de *Ahmelewedr*

Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak

Cet axe permet aux élèves de découvrir les autres langues kanak de Nouvelle-Calédonie. Les élèves explorent ainsi la richesse linguistique des quarante langues et dialectes kanak parlés en Nouvelle-Calédonie en dégageant les racines communes, les différences de sonorité et de construction linguistique. Cette focale sensibilise également les élèves aux langues kanak minoritaires de leur aire culturelle ou des aires voisines, qui sont menacées d'extinction. À travers cet axe, les élèves découvrent l'importance de la diversité linguistique et les enjeux culturels liés à la sauvegarde de ce patrimoine immatériel.

Objets d'étude possibles

- À la découverte des langues kanak de ma province
- Langues kanak en danger

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatiotemporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :

- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (*exemple : jouer au « Qui est-ce ? »*) ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;

- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, les histoires, ou les conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots familiers** pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit.** – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, **les mots familiers** ou **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

Comme en classe de 6e, les élèves débutants devront travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Pour les plus avancés, sans perdre de vue cet objectif, il s'agira de produire de façon autonome, mais dans un contexte bien défini, tant en matière de mise en situation que de thème abordé, des énoncés stéréotypés auxquels on s'efforcera de donner de plus en plus d'expressivité. Les stratégies de répétition laissent donc progressivement la place à l'imitation, à la mise en scène, à la variation simple sur des énoncés, à de courtes présentations, pour viser un début d'autonomie dans les contenus exprimés. Les élèves s'approprient quelques modèles de phrases simples et un lexique de base permettant des variations.

Cela vaut également pour l'écrit, mais cette activité langagière permet une prise de risque plus importante de la part des élèves, parce qu'elle peut être travaillée sur la durée, avec un brouillon ou en mode collaboratif. Il importe néanmoins, pour les élèves débutants notamment, de passer par des exercices plus formels de prise en note, de copie d'énoncés types et de rédaction de courts textes imitatifs. En effet, les élèves peuvent être tentés très tôt de mobiliser les traducteurs pour la rédaction. Il importe donc que les professeurs les guident pour un usage raisonné du numérique qui les aide à étendre leur palette d'outils linguistiques. La variété des productions demandées, qui peuvent aller de l'affiche à l'article en ligne en passant par le flyer et la rédaction d'une courte narration, garantit l'attractivité des tâches.

À l'oral comme à l'écrit, l'erreur est normale et fait partie de l'apprentissage. Pour autant, elle ne doit pas être laissée sans réponse de la part des professeurs, qui identifient les erreurs principales devant être corrigées. Il s'agit en effet d'automatiser peu à peu les structures correctes, notamment sur le plan syntaxique, qui étaieront les apprentissages tout au long du parcours des élèves.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Hanawang la ketre uma ne meköl, kola cil ezine la hnangöni nge alanyimu la itre nekönatr, itre xan a nango meköle nge ame itre xan kola thele xötra.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Ame eni, tre,* + nom et prénom*, atre qa ngöne la hunahmi ne… Ame la kemeng,tre… Ame la thineng,tre… Luako lao macatreng… Ame la trejine me eni,tre… Ame la tremun me eni,tre… Ame la tretreng, tre… Ame la hmihming, tre…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ame lo macatre hnapan qai eni drehu memine… Hnei eni hna ti he… Ka qea catre la hne eahuni hna ea… Ame la eahuni a traqa hane fe hë kuhu e nenë… Ngöne lai drai cili hnei eni hna xeni… Ka hnyapa hnyawa. Thupene lai…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Eni a pi tro Easo troa hane iamamanyine la itre he katru. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna saatre i Maliadi nge kola së hnagejë laka alanyimu.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Ame lo treu mecipudrelë ne lo macatre 1953 hna patre la he « Monique » e nyipine Mengöni me Nouméa. Enehila easë a troa mekune la itre sine së ka patre hë, kola ha traqa kowe la caatr nge cako lao macatre.* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Ngöne la ijine angatre a mano, itre nekönatre a pune elo iwej hnine la uma ne ini. Ketre elo ka enijëne catre la itre nekönatr. Alanyimu la itre ka atreine troa elone lai elo cili. Angatre a weje la ketre nekönatre uti hë la troa ketr matre alapa angeic.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Ame ni, tre,* + nom et prénom */ luako lao macatreng / Ame la kemeng, tre…. / Ame la thineng, tre… / Ame la mamang katru, tre… / Haetra / Cipa / Ame la nöje i eni, tre…. / Ame la hunahmi i eni, tre…. / Ame eahuni ka lapa e…. / Ame la lapa* (clan) *i eni, tre…* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *Ame lo macatre hnapan qai eni drehu memine… Hnei eni hna ti he… Ka qea catre la hne eahuni hna ea… Ame la eahuni a traqa hane fe hë kuhu e nenë… Ngöne lai drai cili hnei eni hna xeni… Ka hnyapa hnyawa. Thupene lai qai eni memine la itre xaa trejin hna së… Ame lo hej, kucakuca catre ni ngo madrine catre…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *Eni a pi tro kuë e Easo troa…hna nue iuhnine e kuhu hnagejë. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna satre i Maliadi ngöne la götrane maca nge kola të e koho hune la ietë. E qëemekene kola së hnagejë laka alanyimu hnene la itre atre qa cahu trööne ka traqa troa troagö.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs

Hawa (heures) ; *Ca hawa* (1 h) ; *Sine hawa* (demi-heure) ; *ca hawa nge sin* (1 h 30) ; *menet* (minute) ; *eke menet* (4 minutes) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. – *Ajange troa xeni la koko hna ölen / Eni a pi ajane troa elo bool maine pena troa elo tram / Tha ajange kö la ifejicatre celë / Xele ni la ifejicatre celë / Xele catre ni la miitr / Ka hnyapa catr / Ame la nyima ajange, tre… / Ajange catre (hnyawa) la nyima celë / Pi ajange catre la fia drui.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. • Ajouter un élément : *me / nge* • Illustrer : *ketre ceitun* • Exprimer une opposition : *ngo* • Exprimer la cause par juxtaposition : *patre kö angeic ke ka wezipo angeice enehila. Patre kö angeice pine laka ka wezipo*. • exprimer la conséquence : *celëhi matre eatre pi* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Eni a pi xeni itra hna öji onon / Eni a pi elo bool / Eni a ajane la caa ifejicatre / Elanyi, eahuni a tro Hnathalo / Enehila, eahuni laka troa autrë angatr.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Ma ka kuci iöni angeic / Ma iöni la hnei angeice hna kuca / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng / Hapeue, atreine kö së troa aje e Peng ?*	temporels. *Ame lo treu mecipudrelë ne la macatre 1953 hna patre la he « Monique » e nyipine Mengöni me Nouméa. Enehila easë a troa mekune la itre sine së ka patre hë, kola ha traqa kowe la caatr nge cako lao macatre. Elany / Qëmekene la / enehila / thupene lai / eidr / edrehnë,* etc. • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *Hawa* (heures) ; *Ca hawa* (1 h) ; *Sine hawa* (demi-heure) *menet* (minute) ; *eke menet* (4 minutes). • Les moments de la journée : *Kaqa ne lai, hmamakanyi, hnaipajö, heji lapa / hejihej, jidr, hnenyipajidr. Easë ngöne la drai…, treu…, numera… nge macatre…* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Eni a ajane troa ce tro me eö ngo ajange kö troa… / Pi ajange lai xeni cili ngo ajange catre kö la… / Eni a kapa la sipo i eö ngo tha eni kö… / Hmala hi la ngönetreing ngo catre kö la wenethëhming…* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Ame koi ni, tre, tha ka loi kö la öni cili pine laka…. / Ame la mekunang, tre, ka loi hi ngo… / Eni a mekune laka…* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. • Ajouter un élément : *me / nge* • Illustrer : *ketre ceitun* • Exprimer une opposition : *ngo* • Exprimer la cause par juxtaposition : *patre kö angeice ke ka wezipo angeice enehila. Patre kö angeice pine laka ka wezipo.* • Exprimer la conséquence : *Celë hi matre eatre pi* *Hnapan, hnaluen, thupene lai, thupene la hna, qëemekene troa, tunela*, etc. – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *Eni a pi xeni itra hna öji onon / Eni a pi elo bool / Eni a ajane la caa ifejicatre / Elanyi, eahuni a tro Hnathalo / Enehila, eahuni laka troa autrë angatr / Epine e tru hë ni, eni a troa itö hnalapang ka za.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *Ma ka kuci iöni angeic / Ma iöni la hnei angeice hna kuca / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng / Hapeue, atreine kö së troa aje e Peng ? Maine atreine tro së a aje e peng, tre, tro së a uti troa thele utr / E tro pi hë ni a tro drehu, tro pëhë ni a qaja la maca i eö.*

Interaction orale et écrite, médiation

En 5e, l'interaction écrite et orale consiste à interagir de manière stéréotypée dans des situations répétées pour faire connaissance, partager ou échanger des informations. Elle répond à des sollicitations ou consignes ritualisées ou fonctionnelles et s'appuie sur des formulations ou reformulations très simples. À l'oral, cette interaction inclut des répétitions nécessaires, un débit lent et des reformulations de la part de l'interlocuteur. Les élèves apprennent à s'engager dans une conversation simple de niveau élémentaire, à demander des précisions, à vérifier une information, etc. À l'écrit, l'interaction peut intervenir dans le cadre de consignes ou de rituels, de jeux, d'inter-correction, de questions répétées, de courts messages dans le cadre d'une correspondance épistolaire ou électronique, de contribution à l'élaboration d'une carte mentale ou d'une feuille rédactionnelle partagée au sein d'un ilot. La médiation consiste à expliciter un sens à un camarade ou à un tiers, à développer un travail coopératif ou collaboratif en mettant en commun des informations, en les classant, en les partageant. Il peut s'agir de surligner, classer, réordonner à l'écrit, prendre ou communiquer des notes. L'interaction écrite et orale comme la médiation

peuvent intervenir selon des modalités de travail différentes entre élèves en binôme, à l'occasion de travaux collaboratifs au sein d'un groupe, entre groupes.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à de très courts échanges de type social, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. L'élève est rarement capable de comprendre suffisamment l'échange pour prendre l'initiative dans la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Eö a troa ini eka ? / Eö a traqa qa ka ? / Nemene la mekuna i epuni göi elo iwej ? / Pine nemene la pë kö sine ce elo i eö ? / Ije hawa ne tro eö a meköl ? / Easë a tro ië enehila ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Wange palakö la aqane tro / Maine ka hace the…* (conseils) *Xome jë la itre itus i epun ! / Fe pi la itre itus i epun ! Eni a pane sipo, nemene götran ?* (consignes courantes) *Xome jë la… / Thinge jë lo itre mataitus* (ordres simples) – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Hapeue lai egöcatr ? / Tune ka eö ? / Ka loi hi, oleti atraqatr / Nge ame eö ke ? / Sine hnepe egöcatre pe hi.* *Maré ? / Moië hi ? / öö ! moië hi / Ame eö ke ?* (entre jeunes) – Demander et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *Kola sipo ! Kola sipone troa…. / Hapeue ijiji kö troa xeni e*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Eö a troa ini eka ? / Eö a traqa qa ka ? / Nemene la mekuna i epuni göi elo iwej ? / Pine nemene la pë kö sine ce elo i eö ? / Ije hawa ne tro eö a meköl ? / Easë a tro ië enehila ? Eni pena ha laka troa elo ? / Eahuni pena ha laka troa fia ? / Nyidroti a tro ië ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Trohemi ! Lapa ju ! Eni a sipo epun, trohemi nge lapa ju ! The nyi mejene kö ! The iluilui kö ! Huliwan jë la itre hnepe hnaewekë celë ! Hamëne pi la itus i Paulo ! Nemene kepine la epuni a iluilu ? Eka ha lo fizi ?* – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Hapeue lai egöcatr ? / Tune ka eö ? / Ka loi hi, oleti atraqatr / Nge ame eö ke ? / Sine hnepe egöcatre pe hi / Maré ? / Moië hi ? / Öö ! moië hi / Ame eö ke ?* (Se saluer entre jeunes) *Hape tuneka jë hë loe Hetrue ? / Höö, hapeue loe*

celë ? | Hna nue troa xeni e celë ? | Hmitrötre troa xeni e celë | Tha tro kö a xeni e celë.

– Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

Kaloi ! Mekune ka loi ! Öö kaloi ! Ka lolo ! Ka lolo catr ! Pëkö ejolen ! Eje hi ! Ce mekunange me nyipë ! Casi hi lai mekuna së.

Waea ka ngazo, tha eje kö ! Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! Thatreine kö ni ! Tha ijijinge kö ! Ketre me eni fe ! Tha eni kö ! Tha ce mekuna së kö ! Ööhö | Ohea.

– **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**

Hawe, eni a troa e : luatr nge ekako, caatr nge könipi, caatr nge ekengömen, etc.

– **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.

Pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyanyine ? Kolo lai a qaja ka hapeu qene drehu ? Eni a sipo eö troa qaja hmidran. Atreine tro eni a ujëne lai hnaewekë cili. Qeje pengöne jë.

– Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**.

Bozu, hapeue lai ? Tuneka lai ? Moië hi ? Kaloi hi ! Tha ka loi kö ! Egöcatre ! Hnepe egöcatre pe hi ! (saluer) */ Edrae hë, elanyi hë, iönyi së e ketre drai* (prendre congé) */ Oleti | Oleti atraqatr !* (remercier) */ Menu hë ni !* (s'excuser)

– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.

Pane treqene ju, pane treqetreqene ju, wange hnyawa kö, thupëne hnyawa kö. Loi ju hë !

– Utiliser des verbes de **perception.**

Pane goeëne ju ! Drenge ju ! Tha drenge kö ni. Öhne i epun ?

– Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**.

E celë ngöne la trekes ! E ce ! E celë hune la trekes, e koho hune la iahnu, ngöne la götrane ipië ne la iahnu.

– Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

Eni a hnötr | hedredrei catr | ka ngazo catr | eni a pi xen | eni a pi ij | angeic a pi meköl | angeic a ajane troa mano.

– **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Kola troa elo feni balo e 9h ngöne hna elo katru e Hnassé hnei AS Qanono me Bethel Sport. Ame la thupen, tre, 300 fara.

Hetrue ? | Ka lolo catre la mele i angeic.

– **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux.

Kola sipo ! Kola sipone troa… | Hapeue ijiji kö troa xeni e celë ? | Hna nue troa xeni e celë | Hmitrötre troa xeni e celë | Tha tro kö a xeni e celë | Tha hna nue kö troa lapa e celë | Tha ijiji kö troa xeni e celë.

– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

Kaloi ! Mekune ka loi ! Öö kaloi ! Ka lolo ! Ka lolo catr ! Pëkö ejolen ! Eje hi ! Ce mekunange me nyipë ! Casi hi lai mekuna së.

Waea ka ngazo, tha eje kö ! Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! Thatreine kö ni ! Tha ijijinge kö ! Ketre me eni fe ! Tha eni kö ! Tha ce mekuna së kö ! Ööhö | Ohea

Tha eni kö a kapa la hnei eö hna qaja ! E xele eö ma kapa la hnenge hna qaja, tre… ! Xele ni !

– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire**).

Pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyanyine ? Kolo lai a qaja ka hapeu qene drehu ? Eni a sipo eö troa qaja hmidran. Atreine tro eni a ujëne lai hnaewekë cili. Qeje pengöne jë !

Tuneka la aqane qaja ? Pane qaja atrune jë ? Atreine i eö troa ujëne hnyawa la hnei eö hna qaja ?

– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.

Bozu, hapeue lai ? Tune ka nyipë ? Moië hi eapo ? (saluer)

Eni a pane troa mano e koië | Tro hë ni a tro | Edrae hë | Elanyi hë | Iöhnyi hë së e ketre drai | Qahnyinge hmaca ha. (prendre congé)

Oleti | Oleti atraqatr | Eni a kapa | Kola olen (remercier)

Menu hë ni | Kola pane sipo | Eni a qeje menu koi angeic (s'excuser)

– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.

Pane treqene ju, pane treqetreqene ju, wange hnyawa kö, thupëne hnyawa kö, wange pala kö, etc. *Loi ju hë ! Drenge ju ! Pune ju ! Ngölengölëëne jë !*

– Utiliser des verbes de **perception.**

Pane goeëne ju ! Drenge ju ! Tha drenge kö ni. Öhne i epun ?

Qanamaca, Hatihnyö, sameke la alameke maca maine mi, kola ho la hnyangenyëng, sai engeny, kecikeciqa ne la öni sipa, pui pihla, kola ho la drual, trenge pihli, etc.

– Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**.

E celë ngöne la trekes ! E ce ! E celë hnine la trekes, hnine la iahnu, ngöne la götrane ipië la iahnu, e nyipine la iahnu, ngöne la qane la ifejicatre, e pune la ifejicatre, ngöne la hnaaluene xötr.

– Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

Eni a hnötr | hedredrei catr | ka ngazo catr | eni a pi xen | eni a pi ij | angeice a pi meköl | angeice a ajane troa mano | angeic a aja ixatua | tha trotrohnine kö angeic.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

	Kola elëhni, kola xou, kola hleuhleu, ka itrotrohni, etc. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Kola nyipune la icasikeu hune la tapakae me hani e köningömen (8) ne la drai sabath, ne la treu mecipudrelë hune la hnapapa i Haimadi e Xepenehe. Ame la itre thupene hani, tre, 1000 fara la kaco nge 2000 fara la katru.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Consolidation du niveau A1, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie. Marquer et respecter les phrases interrogatives dans leur intonation montante. Produire et reconnaitre le son /h/. Pertinence des voyelles courtes et longues *öhö vs ööhöö.* Le registre de langue *:* le *metrötr (*langage noble respectueux*).* Le phonème /b/ et à l'initiale d'emprunts en anglais ou français : *batra* (beurre) → *butter* en anglais ; *beletr* (ceinture) → *belt* en anglais ; *balo* (ballon) → ballon en français.

A2

Respect de l'intonation, voyelle brève / longue */pi/ vs /pii/*. Les syllabes ouvertes finales : *qaaqa* (grand-mère) → *qaaqaa* (grand-père) ; *ca* (pied) → *caa* (un). Produire et reconnaitre les sons /e/ et /ë/, / o/ et /ö/. Les oppositions /e/ et /ë/, les doublets (*ëjen - ejen ; ënö - enö…*). Produire et reconnaitre les sons /tr/ et /c/. Produire et reconnaitre les sons /tr/ et /th/, opposition /tr/ *vs* /th/ : *tru vs thu*. Le respect de la ponctuation.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Edou, artiste musicien et chanteur**

A1+ *Drei lae nyidrë, baselaia, hunahmi, lapa, nöje, kaneka, itre hna ce nyima memine, hnanyijoxu, tane la itre* cd, *itre qenehlapa hna nyiman, itre xaa nyima hna atre hnyawa,* etc.

A2 *La aqane xupe la kaneka, itre xaa ka nyima kaneka, nine la kaneka,* etc.

– **Faire son autoportrait**

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : *Kemeng, thineng, mamang katru, trejine me eni, tremun, luako lao macatreng, hmihming, tretreng,* etc.

A2 Comme **A1+** et autres termes que : *Nöje, Baselaia, Hnanyijoxu, Hunahmi, Lapa, Tremetresin, Qaaqa, Haetra, Cipa, Nyima, itre xötre atr,* etc.

– **Le cycle de l'igname**

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : *qeu, sahnaman, trohneny, thitha, xemetr, lii xaji, wakeca, menu,* etc.

A2 Comme **A1+** et autres termes que *: itre ëjene koko, itre eleng, lepe eleng, enö ai ange qatr, ihotrekeu, iölekeu,* etc.

– **Les mariages coutumiers**

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : *ihujë, kuië june hmala, nyikeine, faipoipo, ifaxa, mathin, lapa i föe,* etc.

A2 Comme **A1+** et autres termes que *: buet, hna hetrenyin, pua, wenehleng, zane thi*, etc.

– **Les outils traditionnels de pêche**

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : les outils de pêche (*eötr, cono, ithitr, ixoza,* etc.), les techniques de pêche (*feke ofejin, simelem, tha munun, cil, nyitha, tha sewen, sesë fë ixoza,* etc.)

A2 Comme **A1+** et autres termes que : les noms des poissons, les appâts que l'on peut utiliser, les interdits (*itre wathebo*), les différentes marées (*hnethiwë, kötre la hmej, hmej, wele hmej, sisi iwë*), *egön, trudrö* (remède de la ciguatera), etc.

– **Les techniques traditionnelles de chasse**

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : les noms des techniques de chasse (*itheth, pehna, pele drië, thini ziliwa, aletrë thihlë, hlok thihlë me agö,* etc.). Les aliments qui attirent les animaux (*iawa, waniapo, ono meci, iminy, maniota,* etc.)

A2 Comme **A1+** et autres termes que : les composants utilisés pour la confection de l'outil (*sinöe, wan, tane pehna, sado, trapol, iëng, watidrohnu, ami sine ono, aletr,* etc.), les endroits pour poser les pièges (*hmene gojeny, fenegit, hnënge hnitr, hnaxulu,* etc.)

– **Le monde invisible**

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : *Tepolo, itre u, itre haze, wananathin, sisiwanyano, itre jua, u ne hujua, Opajo, ga ngazo, itre öni ne hnangejë maine helep tunela, thu, piny, eötr,* etc.

A2 Comme **A1+** et autres termes que **:** *Trene iöni,* les lieux tabous : *itre götrane ga hmitrötr, itre hnaop, itre jua ;* les lieux dits : *Itre ëjene la itre götrane ga hmitrötr, fëjua, qatrëthi,* etc.

– **Les plantes médicinales**

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : Les noms des plantes utilisés pour la confection des médicaments (*hmitre, tapakae, xenixenitr, korosol, thepë, guava, trudrö,* etc.), le mode de préparation (*trapin*, *fica*, *hutr*, *ihuj,* etc.)

A2 Comme **A1+** et autres termes que : Les maladies que peuvent soigner ces médicaments (*uti xel, akötre he, akötre hni, öhn* (épilepsie), *engön, trohni, wenexel,* etc.)

– **La léproserie de *Cila***

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : *Itre pengöne la meci celë (wië qatresi la ngönetrei, he, mec, hunahmi, itre misinare,* Ducos « Raul FOLOREAUD », *itre pengöne nyine troa inyië* (dakin, aspirine, morphine, huile de chalmoogra, etc.)

A2 Comme **A1+** et autres termes que *: Itre hna ami ka wezipo (Etha* à la tribu de *Hanawa, Hmadr* près de la tribu de *Drueulu, Pounou* à la tribu de *Mou, Hnawet* à la tribu de *Thuahaik, Trëp* entre *Hnaman* et *Hapetra*, Léproserie d'Oualala à Belep

– **La baie de *Ahmelewedr***

A1+ comme **A1** et autres termes tels que : L'arrivée de l'évangile, *hmi, Fao, Rorotonga, Roh, kenu, qahlapa, hnanyijoxu e Lösi, Huan,* vestige de l'ancienne église, *trehle i katrawa,* etc.

A2 Comme **A1+** et autres termes que *: Gejë madra, Hna akalabusi Sewen, Hna tha sewen koi iölekeu, icasikeu hune la* vanille, etc.

Grammaire A1 / A2

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé introduit par la modalité durative *kola : kola mani (*il pleut*)*
  - (A2) La modalité aspectuelle de l'accompli *hë : kei hë angeic +* une variante contextuelle *ha* obligatoire lorsque le lexème prédicatif postposé se termine par la voyelle *a : Traqa ha*, *mama ha*
- Les indices personnels
  - Singulier *eni, eö, angeic*. Les formes écourtées *eni-ni*, *eö-ö*
  - (A2) Duel *easo*, *eapo*, *epon*
- Le marqueur de sujet
  - (A2) *Hnei…hnen* : *Hnei angeice hna eatr* (il s'est blessé) / *hna eatr hnene la atr* (l'homme s'est blessé)
- Les connecteurs temporels
  - Adverbe autonome *enehila, elany, eidr, ekula, edrehnë*, etc. Groupes prépositionnels *e thupenehmi, e draiangedic, e satresi*, etc.
  - (A2) Groupes prépositionnels *e treu hnapin, e nöjei drai*
- Les pronoms interrogatifs
  - *Drei* (qui ?), *Nemen* (quoi ?), *Ije* (combien ?)
  - (A2) Les adverbes interrogatifs comprenant le verbe interrogatif *u* : *Hapeu* (Qu'est-ce que ?), *Eu* (quand ?)
- La possession
  - Le déterminant possessif direct *-ng* marque de l'appartenance à la 1re personne du singulier. Le *i* qui exprime la possession ou l'appartenance : *Mamang - mama i eni*, *keme i angeic*
  - (A2) Duel *hun* (nous), *së* (nous).
- Les prépositions locatives
  - Avec les particules locatives *ngöne* et *hun* : *Ngöne la hmakanyi sine jidr (tôt le matin), Hune la ilaulau*
  - (A2) Les prépositions locatives déictiques : *E celë* (ici, proche du locuteur), *e cili* (là, proche de l'interlocuteur).

- Les numéraux
  - Les cardinaux : les unités de base (*caa* / *caas, Lue* / *luetre, köni* / *könitre, eke* / *eketre,* etc.)
  - (A2) Les ordinaux *hnapan*, *hnapin*, *hnaluen*, *hnakönin,* etc.
- Injonction
  - Modalité *jë,* injonction d'ordre général, direction vers le haut : *Huliwa jë* (travaillez !) ; *Cile jë* (lève-toi !)
  - Modalité *ju*, injonction renforcée, direction vers le bas : *Lapa ju* (Assieds-toi !) ; *Cile ju* (arrête-toi !). *Modalité pi,* indique un déplacement latéral ou traduit l'idée de rejet *: Xexe pi* (Applaudissez !)
  - (A2) Consolider l'emploi des modalités prédicatives *jë*, *ju* et la modalité *pi*
- Les locatifs spatiaux
  - Les locatifs spatiaux lexicaux (*helepu, hnagejë, hnuma, huugit*, etc.)
  - (A2) Les toponymes (*la nöje drehu, angetre drehu, ngöne la hnapeti e Drehu, itre atre ne Cila*, etc.)
- Les connecteurs logiques et chronologiques
  - Connecteurs introduits par *me* (et), *nge* (et), *ngo* (mais, en effet)
  - (A2) Connecteur introduit par *ke* (car, donc)
- Proposition subordonnée
  - Subordonnée introduite par *e* (quand, lorsque, au moment où) : *Traqa jë angatre e aja i angatr* (Qu'ils arrivent quand ils veulent)
  - (A2) Subordonnée introduite par *wanga* (de peur que) : *Amë ju lai hele wanga troa eatrë eö* (Pose le couteau de peur qu'il te blesse)
- Les déterminants
  - *Itre* (pluriel relatif) : *Itre uma* (les maisons), *haa* (pour les collections d'être et d'objets) : *Haanekönatr*.
  - (A2) *Nöjei* (pluriel absolu) : *Nöjei drai* (tous les jours)
- Les lexèmes neutres
  - Outil, objet / action faite avec cette objet : *Thulu* (miroir, se mirer), *luelu* (doute, douter)
  - (A2) Être, faire comme : *thu* (lézard, ramper), *caas* (union, unité, s'unir), *jua* (cap ou pointe, saillir, pointer)
- La forme négative / Accord et désaccord
  - La négation *öhö, ohea, waea*, pour exprimer l'accord *öö*
  - (A2) La négation *the… kö*, pour exprimer le désaccord *xeleni*
- Les verbes d'action à déclinaison
  - (A2) Repérer les verbes d'actions à déclinaison *kuca* / *kuci, fena* / *feni, atë* / *ati,* etc.
- Les adverbes
  - *Me*, f*e, thei,* etc.
  - (A2) Les préverbes : *hane* (aussi, également), *ase* (assez), *nyipi* (récemment)
- Les directionnels
  - *Kolopi, Kolojë*
  - (A2) *Ciepi, Ciejë*

– Morphologie lexicale

- Les affixes nominalisant (préfixes, suffixes)
  - Le préfixe *i-* marque lorsqu'il dérive des noms : le collectif, *bii* (abeille) → *ibii* (essaim d'abeilles), *drai* (jour) → *idrai* (calendrier) ou l'augmentatif : *bëek* (sac) → *ibëek* (gros sac) ; *laulau* (table) → *ilaulau* (grande table)
  - (A2) Affixe (réciprocité collective) *i…keu : Xötr* (ramper, pousser) → *ixötrekeu* (s'entremêler) ; *thoi* (mentir) → *ithoikeu* (se mentir l'un à l'autre)
- Les registre de langue
  - (A2) Les équivalences lexicales dans les deux registres *(xen → xötrönë, meköl → huedrë, traqa → traqa*, etc.)
- Les lexèmes
  - (A2) *Trahmany et föe* notamment pour les animaux : *kuli trahmany* (chien)*, kuli föe* (chienne)
- Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
  - Seulement avec le suffixe *-n (kuqa → kuqan, pehna → pehnan, thina → thinan*, etc.)
  - (A2) Allongement de la voyelle finale + suffixe *-n* (*ahië → ahiëën, elo → eloon, sue → sueen*, etc.)
- Les lexèmes de base qui se terminent par une consonne
  - (A2) Avec le suffixe *-iin (cinyany → cinyanyiin, caas → acaasiin, madriin*, etc.)
- Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
  - Lexème transitif terminé par une voyelle, flexion de la voyelle finale *a → i* : *ena → eni* (enfreindre), *fica → fici* (écraser), *kuca → kuci* (faire, construire), etc.
  - (A2) Flexion de la voyelle finale *ë → i / ii* : *amë → amii* (mettre), *atë → ati* (poser sur quelque chose), etc.

Syntaxe

- Les différents types de phrase
  - Le type de phrase déclaratif
  - (A2) La phrase interrogative
- Les statifs
  - Modalité stative *ka* énoncé statif personnel (*ka wië*, *ka tru*, *ka loi*)
  - (A2) Modalité stative qui se combine avec la modalité aspectuelle de l'accompli *hë*
- Expression de la comparaison
  - Les comparatifs **:** *ceitune me, tui*
  - (A2) Les comparatifs : *tune lo, kösë lo,* etc.
- Les syntagmes nominaux à fonctionnels invariables
  - *ngön* (dans, en, pendant, auprès de) : *ngöne la ketre ijin* (à un certain moment), *qaa* + locatif (depuis, venant de) : *Eahlo a traqa qaa drehu* (Elle arrive de Lifou).
  - (A2) *kösë (*comme*) : kola sesë kösë waco (*il vole comme un oiseau*)*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
4e	A1+	A2+

De la classe de 5e à la classe de 4e, les élèves gagnent en maturité et en autonomie linguistique, ils affinent leur compréhension, et ils réalisent des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. Il est nécessaire de tenir compte de cette évolution dans le choix des objets d'études et le format des activités.

Les activités orales de réception et de production s'articulent afin d'engager les élèves dans des situations de communication actives et motivantes, qui prennent en compte les dimensions phonologiques, corporelles, sociolinguistiques et culturelles de la communication orale. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant des énoncés rencontrés en réception, de manière de plus en plus variée. Leurs moyens linguistiques se diversifient et se complexifient progressivement à partir des structures élémentaires mémorisées.

L'exigence en termes de progression reste de rigueur. Toutefois les professeurs prennent en compte la diversité des niveaux dans la classe. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer le rôle du sport et son impact sur la société. Les élèves découvrent comment le sport favorise les échanges interculturels, renforce les liens sociaux et véhicule des valeurs comme le fair-play et la solidarité. Cela permet également de travailler le vocabulaire spécifique aux sports tout en développant une réflexion sur son importance sociale et culturelle.

Objets d'étude possibles

- Les jeux du Pacifique
- Les associations sportives de drehu

Axe 2. Voyages et exploration

Cet axe invite les élèves à découvrir le monde à travers les récits d'explorateurs, de voyageurs ou d'aventuriers. En étudiant des voyages réels ou imaginaires, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en explorant des cultures et des paysages variés. Cet axe permet de développer leur curiosité et de mieux comprendre comment les rencontres interculturelles façonnent notre perception du monde.

Objets d'étude possibles

- Les santaliers et les baleiniers
- Le tourisme à Easo

Axe 3. Villes, villages, quartiers (s'orienter, se déplacer, la ville et ses représentations)

Cet axe culturel permet aux élèves de comprendre l'organisation, les caractéristiques et l'évolution de l'habitat kanak, entre espaces ruraux et urbains. Ils explorent le vocabulaire lié à l'orientation et aux déplacements tout en découvrant les différents modes de vie contemporains, en tribu, au village ou à la ville. Cet axe d'étude favorise le développement des compétences langagières pragmatiques, et la réflexion sur la manière dont les lieux influencent le mode de vie des habitants.

Objets d'étude possibles

- Cité mélanésienne de Montravel
- Vivre dans le grand Nouméa aujourd'hui

Axe 4. Inventer, innover, créer

Cet axe culturel invite les élèves à s'interroger sur les inventions et innovations qui concernent le monde et la culture kanak qui les entourent. « Le retour à la tradition, c'est un mythe, aucun peuple ne l'a jamais vécu. La recherche d'identité, le modèle, pour moi, il est devant soi, jamais en arrière » disait Jean-Marie Tjibaou en 1985. Les élèves peuvent être invités à réfléchir sur la manière dont la société kanak contemporaine se réinvente chaque jour entre tradition et modernité. La transmission du patrimoine linguistique et culturel, à travers les festivals et leur vivacité, pourra aussi être abordée dans cet axe.

Objets d'étude possibles

- La création des robes missions
- Le centre culturel Tjibaou, architecture et création

Axe 5. Langages et messages artistiques

Cet axe invite les élèves à découvrir comment les œuvres d'art, qu'elles soient visuelles, musicales ou littéraires, transmettent des messages et des émotions. Les élèves explorent différentes formes d'expression artistique tout en enrichissant leur vocabulaire et leurs compétences linguistiques. Cet axe permet aussi de sensibiliser les élèves à la diversité des cultures et des modes de communication à travers l'art.

Objets d'étude possibles

- La troupe de danse « Wetr Création »
- Le slam et la danse hip hop

Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Après s'être intéressé aux langues kanak en classe de 5e, la focale de l'axe 6 de 4e porte sur les langues du Pacifique dont certaines sont parlées en Nouvelle-Calédonie au sein des différentes communautés. Les élèves découvrent notamment la diversité des langues austronésiennes, faisant partie de la même famille linguistique que les langues kanak. Entre différences et similitudes, cet axe favorise la compréhension des dynamiques linguistiques, historiques et culturelles dans le Pacifique. Si chaque langue possède ses propres caractéristiques phonétiques et grammaticales, ainsi qu'une histoire unique influencée par les traditions locales, il est intéressant de comparer et de relever les éléments communs que l'on peut retrouver au sein des langues kanak, notamment du drehu, témoignant d'une origine austronésienne commune et des échanges réguliers durant la période précoloniale.

Objets d'étude possibles

- Langues polynésiennes en Nouvelle-Calédonie : identité et transmission
- Carte sonore des langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 4e, les tâches de compréhension de l'oral et de l'écrit deviennent progressivement plus complexes au cours de l'année et visent à renforcer la capacité des élèves à comprendre des messages oraux en tenant compte du contexte et des indices non verbaux ainsi qu'à saisir l'idée générale et certains détails essentiels dans des documents écrits. Les documents authentiques proposés à l'étude sont plus riches pour permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances lexicales et grammaticales autour de sujets qui restent familiers et habituels. Les élèves écoutent, regardent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, bande dessinée, saynète ;
- associer de courts textes à leurs titres ;

- faire une galerie de personnages ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc. ;
- réaliser une chronologie ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots familiers** pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de 4e, la répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation continuent d'être autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences. Pour autant, les élèves sont encouragés à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, appuyée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles linguistiques acquis. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour consolider et fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'écrit, les élèves sont amenés à produire des textes plus ou moins simples, mais variés. Les outils numériques sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue, consolider les acquis et mettre en valeur les productions. Dans le parcours d'apprentissage, les erreurs sont normales et font partie intégrante du processus. Cependant, il est essentiel que les enseignants continuent d'identifier les erreurs principales et qu'ils puissent apporter ensuite une réponse appropriée (correction ou remédiation) pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** • Répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** • Copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et / ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Hanawange la ketre uma ne meköl, kola cile ezine la hnangöni nge alanyimu la itre nekönatr, itre xan a nango meköle nge ame itre xane kola thele xötra. Ame la itre ka thele xödra, tre, itre neköjajiny ka xötrë sine ipopine ka hatr la han.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Ame eni, tre, + nom et prénom… atre qa ngöne la hunahmi ne… - Ame la kemeng,tre… - Ame la thineng,tre… - Luako lao macatreng - Ame la trejine me eni,tre… - Ame la tremun me eni, tre… - Ame la tretreng, tre… - Ame la hmihming, tre… - Ame la hunahmi i eni, tre… - Eahuni a lapa e… - Nge ame la nöje i eahun, tre…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ame la kepine la hna tha idrei hnene la nekönatr ke hna pane ulumi nyëne hnene la un nge qatre föe a hane xeni*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Hane hi la e… / ame nyidrë, tre… / Ame la itus celë,tre, hna cinyihane hnei Pekane qatr / Ame la ëje i angeice, tre, Paulo, ame angeic, tre… / Ame Maria ke ka palulu la i pene he / Ame ngöne la hunahmi e Mou, tre, nyimutre la itre hnalapa, caa hnanyijoxu, caa uma hmitrötre,* etc. – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Bozu ! Ame ni, tre, Luka la ëjeng nge luatr… / Ame ni, tre, thupëtresij qa drehu ngo hna mala ni… / Ame enehila, tre, eni a huliwa e KNS… / Ame ngöne la ijine pë huliwa, eni a… / Ame la ketre elo hnenge hna kuca lapan, tre… / Hnenge fe hna…* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques é éléments de discours. *Ame ngöne la ketre drai… / Hejiheji hë nge… / Ame hna… / Hna pane thele… / Thupene lai hnene la… / Itre ka ithele a… / Hnei angeic hna… / Ame hna madrine atrune…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Qëemekene la… / kola cile la loto e koilo hutrö… / kola ce*

pun la pitru i nyiën / Eni a mekune la tha idrei ne la ketre nekötrahmanyi ka iji gorok lapa.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

  Eni a pi tro Easo troa hane iamamanyine la itre he katru. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna saatre i Maliadi nge kola sië hnagejë laka alanyimu. Nyimutre la itre kamadra me itre xaa atre ka uti qangöne la he ka wië me bulu la han.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.

  Ame lo treu mecipudrelë ne lo macatre 1953 hna patre la he « Monique » e nyipine Mengöni me Nouméa. Enehila easë a troa mekune la itre sine së ka patre hë, kola ha traqa kowe la caatr nge cako lao macatre. Elanyi, thupene hna ithanata hnei peresida easë a troa thinge lo nyima qëemekene troa nue la itre engen.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.

  Ajange troa xeni la koko hna ölen / Eni a pi ajane troa elo bool maine pena troa elo tram / Tha ajange kö la ifejicatre celë / Xele ni la ifejicatre celë / Xele catre ni la miitr / Ka hnyapa catr / Ame la nyima ajange, tre… / Ajange catre (hnyawa) la nyima celë / Pi ajange catre la fia drui.
- •Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**.
  - Ajouter un élément : *me / nge*
  - Illustrer : *ketre ceitun*
  - Exprimer une opposition : *ngo*
  - Exprimer la cause par juxtaposition : *patre kö angeic ke ka wezipo angeice enehila. Patre kö angeice pine laka ka wezipo*
  - Exprimer la conséquence : *celëhi matre eatre pi*

  Ame la qane, tre, hnei Qahemë hna jele la caa oj me traqa fë koi qatre föe. Thupene lai hnei qatre föe hna qaja koi angeice troa nue hmaca ngo tha hna drenge kö hnei Qahemë. Angeice a ajane ke ka mingöming la iqëemeke ne lai neköi oje hune la hupupuny. Ame la pune la tha idrei i Qahemë, tre, hna tru la neköi oj me nyi un me humuthi lue tremapin. Celëhi la pune la tha idrei…
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.

  Eni a pi xeni itra hna oji onon / Eni a pi elo bool / Eni a ajane la caa ifejicatre / Elanyi, eahuni a tro Hnathalo / Enehila, eahuni laka troa autrë angatr. Epine e tru hë ni eni a troa itö loto kaza me ca hnalapa ka tru.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

  Ma ka kuci iöni angeic / Ma iöni la hnei angeice hna kuca / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng / Hapeue, atreine kö së troa aje e Peng ? Maine ka wele la hmeje e Peng, tro së a uti troa songë utr. E hetre avio ne tro drehu, tro pëhë ni a xomi falawa hna sa havene koi eö.

cile hnei Selekë ngo nanyi qangöne la… / hna athipe la laam ezine la… / kola të hune la… / nge kuli e kuhu fen / hna acatrene ngöne la ngöne… / e kuhu qëhnelö / Hna juetrëne hnine la sine ikes / hna sasaithe la ihag / kola xötrëne la ezine…

- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Ame enehila, eni a… / ame eidr… / ame edrae hej… / Wiik hnapan / Treu hnapan / macatre hnapan, hneng hna iahmë ngöne la ketre « musée en New York ». Qaane lo / ame la ijine / uti hë / qane lo thupenehmi / Nöjei drai, e hej / Itre xa ijine… / Maine acaas / alu ngöne la wiik eni a troa xatua…
- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  *Eni a ajane… (*aimer*) / Pi tro kö ni a… (*préférer*) / Xele catre ni ma… (*détester*) / Maine troa aceitunëne (comparer), loi kö lo… hune la… / Ajange kö… hune la… / Ka lolo kö lo itra ne eidr hune la… (*préférences*).*
- *Ka catrehnine kö la kofi hune la trii. Ka lolo kö lo itra ne eidr hune la itra celë.*
- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  *Eje hi (*certainement*), celë hi la… / Pëkö luelu (*sans aucun doute*) / Ma…. (*probablement*) / Ma ka meköl… (*peut-être*) celë hi la mekune… / Eni a nango luelu (*je doute*)… / Ame la mekunang (*à mon avis*) / Eni a wang (*je trouve*) laka / Loi troa (*à condition que*)*
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

  *Troa pane (*d'abord*)… / Thupene lai (*ensuite*)… / Nge tro fe (*de plus*) a… / Troa… matre… tune (*par exemple*) la thupene la… / Hnei eahun hna acone la thupen ngo (*par conséquent*)*

  *Troa pane (*d'abord*)… / nge (*puis*)… / thupene lai (*ensuite*)… / Ame la ketre (*d'autre part*) nge troa nyipun (*finalement*)…*
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  *Eni a ajane (*volonté*) troa… / Eahuni a mekune… / Eni a isine troa (*avoir l'intention*)… / Nyiho a lapa mekune (*prévoir*) troa… / Ame la aqane matre troa ie la ajange troa ngenu e Faras, tre, tro ni a huliwa catr matre nyithupene la göhnënge ngöne avio.*
- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Maine (si) *tro eö a ini hnyawa, ke… / Maine* (si) *ka…, ke… / Eni a qaja, e troa* (dans l'éventualité) *mani, loi e troa… / Kolo ke… maine ju… / Nge maine* (supposons / admettons) *tro eö a saze huliwa, tro ju hë eö a tune ka ?*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 4e, les élèves prennent la parole de façon plus spontanée et fluide. Ils développent leur capacité à répondre de façon appropriée à leurs interlocuteurs, expriment leur opinion et réagissent à un propos. Les jeux de rôle, les travaux de

groupe, les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à la prise de parole. À l'écrit, la rédaction de courts textes, les correspondances scolaires, la publication de petits articles sur des blogs ou journaux de classe contribuent à améliorer la maitrise de la langue. Le travail collaboratif, en groupes ou en binômes, offre une occasion privilégiée pour la médiation, qu'il s'agisse de reformuler des idées ou de s'exprimer dans la langue cible ou en français.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2+

Il peut interagir avec une aisance suffisante raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathique**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Eö a troa ini eka ? / Eö a traqa qa ka ? / Nemene la mekuna i epuni göi elo iwej ? / Pine nemene la pë kö sine ce elo i eö ? / Ije hawa ne tro eö a meköl ? / Easë a tro ië enehila ? Eö pena laka troa elo ? Eka la hnë i eahun ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Wange palakö la aqane tro / Maine ka hace the / Thupëne hnyawa kö…* (conseils) *Xome jë la itre itus i epun ! / Fe pi la itre itus i epun ! – Eni a pane sipo, nemene götran ?* (consignes courantes) *Xome jë la / Thinge jë lo itre mataitus / huliwane jë !* (ordres simples) – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** *Hapeue lai egöcatr ? / Tune ka eö ? / Ka loi hi, oleti*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de ***questions simples*** et quelques questions précises. *Drei la ëje i eö ? Eö a lapa e ka ? / Ije macatre i eö ? / Nemene la kepine matre eö a lapa e Nouméa ? / Nemene la itre nyine xötrethenge matre traqa kowe la pune la huliwa celë ? / Hnei eö hna inine thei drei matre atreine kuca la ewekë cili ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Tro jë xome la itus / Ati peleitre pi / Thinge ju la qëhnelö, eni a sipon / Drenge ju / Troa hmek / Pane sipone la sotr / Lolo jë / Hawa ha ? Tro jë hë ! / Easë a tro. Traemë hë ?* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**,

atraqatr / Nge ame eö ke ? Sine hnepe egöcatre pe hi !

Entre jeunes : *Maré ? / Moië hi ? / Öö ! moië hi / Ame eö ke ?*

Tuneka jë hë loe Hetrue fë lo hna ixöj ? öö ! Hapeue jë hë loe Hetrue.

- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.

  Kola sipon, hapeue ijiji kö troa xeni e celë ? / Hna nue troa xeni e celë / Hmitrötre troa xeni e celë / Tha tro kö a xeni e celë / Tha hna nue kö troa xeni e celë / Tha ijiji kö troa xeni e celë.

- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

  Kaloi ! Mekune ka loi ! Öö kaloi ! Ka lolo ! Ka lolo catr ! Pëkö ejolen ! Eje hi ! Ce mekunange me nyipë ! Casi hi lai mekuna së

  Waea ka ngazo, tha eje kö ! Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! Thatreine kö ni ! Tha ijijinge kö ! Ketre me eni fe ! Tha eni kö ! Tha ce mekuna së kö ! Ööhö / Ohea. Xeleni ! Tha eni kö a kapa la hnei eö hna qaja.

- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**

  Haawe, eni a troa e : luatr nge ekako, caatr nge könipi, caatr nge ekengömen…

- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.

  Pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyanyine ? Kolo lai a qaja ka hapeu qene drehu ? Eni a sipo eö troa qaja hmidran. Atreine tro eni a ujëne lai hnaewekë cili. Qeje pengöne jë ! Pane qaja atrune jë. Atreine hi eö troa ujëne hmaca la hnei eö hna qaja matre hmaloi e troa trotrohnine.

- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**.

  Bozu, hapeue lai ? Tuneka lai ? Moië hi ? Kaloi hi ! Tha ka loi kö ! Egöcatre ! Hnepe egöcatre pe hi ! Tuneka nyipë ? (saluer)

  Edrae hë, elanyi hë, iönyi hë së e ketre drai / Eni a pane troa mano e cahu / Iöhnyi hë së elanyi / Qanyine kö la itre tro (prendre congé)

  Oleti / Oleti atraqatr / Eni a kapa / kola olene catrën (remercier)

  Menu hë ni / Kola pane sipo / Eni a qeje menu koi eö (s'excuser)

- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.

  Pane treqene ju, Pane treqetreqene ju, wange hnyawa kö, Thupëne hnyawa kö, Loi ju hë ! Drenge ju ! Hmekëne kö ! Hnyangenyëne hnyawa la hna qaja.

- Utiliser des verbes de **perception.**

  Pane goeëne ju ! Drenge ju ! Tha drenge kö ni. Öhne i epun ? Sameke la alameke maca maine mi. Kecikeciqa ne la öni sipa. Kola ho la trenge pili maine drual

- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**.

  E celë ngöne la trekes ! E ce ! E celë hune la trekes, e koho hune la iahnu, e kuhu fene la iahnu. E qane la ifejicatre. E nyipine la ifejicatre. E pune la ifejicatre. Ngöne la pane, hnaaluene… xötre ne la ifejicatre.

- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

  Eni a hnötr / hedredrei catr / ka ngazo catr, Eni a pi xen / Eni a pi ij / Angeice a pi meköl / Angeice a ajane troa mano / de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.**

  Kola nue eö troa tro / Tha hna nue kö troa ufi sixa e celë / Hapeu, ijije kö tro ni a hane lö / Ka loi, pane mano pi / Pëkö kuci « téléphone » *la kola icasikeu / Tha na nue kö e celë / Tro eö a canga traqa / Pane inine hnyawa ju pe la itre qa i eö ke hmitre palakö la itupath.*

- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée.

  Öö / Ka loi / Ka nyipici lai / Caasi hi la lue mekune i nyiso / Ka isa la lue mekune i nyiso / Nyipici eö / Eni a ketre mekune mina tune / Eje hi lai / Öö, Ohea, waea / Tha ce mekune i nyiso kö / Tha nyipi mama kö koi ni la götrane cili / Ka thoi lai / eni a mekun / tha eje kö lai / ö ngo / Eni a trotrohnine la mekune i eö ngo tha ka nyipi meköti kö.

- **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés.

  Hapeu, ijije kö tro eö a pane qeje pengöne la huliwa ne la « Association » *i Mejine Wetr ngöne la traqa ne la itre he e Easo ?*

  Ame la hnëqa ne la « Association » Mejine Wetr, tre, troa ikepe, troa troagö sai angatr ngöne la nöje drehu, troa könëne la itre thine troa hu me kuci xen…

- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit.

  Eni a pane sipo (formel) / *Eni a pane dreng* (informel) / *Hapeue lai ? / Oleti atraqatr* (formel) / *Ok, kaloi hi la* (informel) / *Eni a cinyihane la matre troa ithuemacany* (formel) / *Eni a qaja koi ö ka hape…* (informel)

- **Relancer** par une large gamme de questions.

  Nemene la mekuna i eö ? Hapeu, ijije hi tro eö a qeje pengöne caha ? Hapeu, kapa kö eö la mekune celë ? Pine nemen matre eö a mekune tune lai ? Eu la tro eö a tro ? Eka la hnë tro eö a traqa ? Pineu la eö a ujë tunelai ? Matreu la eö a ujë tunelai ? Hapeue tro eö a canga traqa elanyi ?

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**.

  Pane / thupen / pun / ame ekö / ezin / nany / e koho / e kuhu / ame la hnapan / Ame la hnaaluen / ame la ka nyipi ewekë / Ame la huliwa celë ke hnapan (prioritaire)*, thupene lai, easë a kuca la itre xan.*

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.

  Hetre madrineng troa nyiqane la huliwa celë / Ame la mekunang, tre, ka tha meköti kö la huliwa ce / Tru la madrin pine laka hna ië ni kowe la huliwa ce / Tru la xou e troa thatreine kuca hnyawa la huliwa ce.

  Tha nyipi madrine (perplexe) / *tru la madrin (vraiment ravi) / tha madrine kö* (très déçu)

- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

  Maine eö a troa amamane la ketre huliwa, loi e troa pane qeje pengöne la aqane troa huliwan : nemen la qaan, nemen la pun. Troa qaja hi la ka ijij, la itre ka nyipi ewekë.

  Troa tro pane la itre hnaewekë ka nyipi ewekë nge tro pë hë a tro pi la itre ka tha nyipi ewekë kö.

  Qeje pengöne la qaan / qeje pengöne la aqane huliwa ngöne la nöj (qenenöj)

Angeice a aja ixatua / Tha trotrohnine kö angeic. – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Kola troa elo feni balo e 9h ngöne hna elo katru e Hnassé hnei AS Qanono me Bethel Sport. Ame la thupen, tre, 300 fara.* *Ketre kola troa nyipune e 19h la icasikeu hune la tapakae me hani e köningömene ne la drai sabath hune la hnapapa i Haimadi e Xepenehe.*	

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent encore d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Consolidation du niveau **A1**, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie. Marquer et respecter les phrases interrogatives dans leur intonation montante. Produire et reconnaitre le son /h/. Pertinence des voyelles courtes et longues *öhö vs ööhöö.* Le registre de langue *:* le *metrötr (*langage noble respectueux*).* Le phonème /b/ et à l'initiale d'emprunts en anglais ou français : *batra* (beurre) → *butter* en anglais ; *beletr* (ceinture) → *belt* en anglais ; *balo* (ballon) → ballon en français.

A2+

Les systèmes consonantiques selon les labio-vélaires, labial, dental comprenant les sourds et les sonores. Produire et reconnaitre les sons /dr/ et /tr/ ; les sons sourds labial et dental /hm/ et /hn/ ; les sons transcrits /n/ ou /hn/ ; les sons /q/ et /th/. Les systèmes consonantiques selon les labio-vélaires, labial, dental comprenant les sourds et les sonores. Produire et reconnaitre les oppositions entre sourd et sonore /ka/ *vs* /za/, /hng/ *vs* /ng/. Le registre de langue : le *ihnim* (le langage affectif).

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les jeux du Pacifique**

A1+ *Iwaja, sesë, Feni balo, Elo vole, Nyinyap, Elo* basket*, Ka ijei, Fia, Itre cangön,* etc.

A2+ *Iwaja hë / Axö he – Nyinyape catr – Kola aj – Kola elo* tennis *– Kola galu, E helep, E kuhu hnagejë,* etc.

– **Les associations sportives de Drehu**

A1+ *Itre sooc – Itre föe – Itre trahmany – Kola bool – kola feni balo – Hnapapa – Lue sooc – Ie* (réussir)

A2+ *Kola itrony – kola catrehnine la elo – kola hmahma – Autr – Hna ngan – Kola lepe bool – Kola kötrë kötr*

– **Les santaliers et les baleiniers**

A1+ *Wela – Tapakae – He – Trenyiwa – Kola mano – Itre ihetr – Itre hna athipe kowe la thupe tapake – Angazone la itre isinöe me itre öni – Itre ëjene he – Itre ëjene atr – Etrune la hna thupa – Itre ikuqany,* etc.

A2+ *Itre mo – Kola isaze – Giris ne wela – Karesin – Sine fao – Kuqa,* etc.

– **Le tourisme à *Easo***

A1+ *He ka tru – Hnangöni – Hnagejë – Itre ka ikep – Itre atre kola traqa – Kola ti kar – Iuhni – Akojij – Nue iunin – Qal –* Association *Mejine Wetr – Baselaia i Wetr – Itre fia – Itre kuci xen,* etc.

A2+ *Itre ka ikep – itre ka iamamany – kola ulil – kola ut la itre atr qa ngöne la he – kola kiki la iunin – kola kaqa la akojij, kola sie fë la itre* « produits » *hna köle hune la ngönetrei,* etc.

– **Cité mélanésienne de Montravel**

A1+ *Atre drehu, Atre mengöni, Atre mëëk, Atre iaai, itre qenehlapa – Kaneka- Nekö*i *hunahmi e* Nouméa*, Kola ce huliwa thenge la eisapengöne la itre qenenöj,* etc.

A2+ *Traon – Easenyine la traon – Kola huliwa e* Nouméa *– Kola lapa* Nouméa *- Kola mele e* Nouméa *– Kola ce mel,* etc.

– **Vivre dans le Grand Nouméa aujourd'hui**

A1+ *Ka trene mani - Ka pë mani – Ka huliwa – Ka pë huliwa – Hetre* « cinéma » *– Elo – Feni balo – Thupene kar - Thupene hnalapa – Traon – Itre* « quartier »

A2+ *Tru thupene mo – Tru la thupene la itre uma – tru catr la loto,* etc.

– **La création des robes missions**

A1+ *Ihetr – Ipopinée – Misinare – Ihetre i kamadra – Ka za – Ka mingöming – Ka cai hetr- Setroa hna salemë ihetr – Itre ëjene la itre ipopine – Iamamanyine e cailo fen - Itre hnahetre ne la drai hnapan (tapa – iut hna huliwane hnei drohnu maine thiine wedr)*

A2+ *Itre föe kanak – Hna ujëne la mekune – Cai mano –Theny – Nilan – Fizi – Masine ne cai mano - Ileisi ne la ihetr - Xödrane la ipopine – itre han,* etc.

– **Le centre culturel TJIBAOU, architecture et création**

A1+ *Uma meköl – Ka tru – Sinöe – Itre aliene lai uma – Ka xupe la* Centre culturel TJIBAOU, Lorenzo PIANO, Jean-Marie TJIBAOU, Mélanésia 2000*, Itre ëjene la itre uma ne meköl "Uma Malep, uma Vinimoï, uma Eman, uma Umatë",* etc.

A2+ *Hnë iamamany – hna xupi sinöeën – hna itronyi – hna nyima – hna maketr – Itre götrane e kuhu tröne, Mwakaa, Kamî Yo, Ape Vila,* etc.

– **La troupe de danse « Wetr création »**

A1+ *Nyima – Fia – Itrapë – Idrohnu – Hna nyi ha – Wesel – Epa – Otrene ca - Cicinu – Pelipala - Trapetr – Ka kecikeciqa hna fena ngöne lue ca «* sonnaille *»*, etc.

A2+ *Itre ka fia – itre hna thaip – itre ka ikep – itre ka xe – Hene fia – Itre ka Nyima – Itre nin – Thinge nyimenyimën – Thinge hmidran – itre xötre ne la nyima me fia – itre ukeihajin,* etc.

– **Le slam et la danse hip hop**

A1+ *Fia – Nyima – Aqane mele la itre nekötrahmany me neköjajiny ngöne la itre «* cité *»,* etc.

A2+ *Cinyihane la trekes – kola qaja la trekes – Amamai trenge catr – kola iqëemekekeu – kola icilekeu – Aqane tro xome la fia,* etc.

Grammaire A1+ / A2+

Les faits de langue *marqués en bleu* correspondent plutôt à un niveau A2+

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé introduit par la modalité durative *kola* : *kola mani* (il pleut)
  - (A2+) Énoncé introduit par les modalités *hnei…hna* (passé) et *troa* (obligative, indique une visée)
- Les indices personnels
  - Singulier : *eni, eö, angeic*. Les formes écourtées : *eni-ni, eö-ö* / Duel : *epon*
  - (A2+) Pluriel : *easë – eahun – epun* - en plus de la forme écourtée *easë (së), eahun (hun)*
- Les possessions
  - Le déterminant possessif direct *ng* marque de l'appartenance à la 1re personne du singulier. Le *i* qui exprime la possession ou l'appartenance : *Mamang - mama i eni, keme i angeic* / Duel : *së* (nous).
  - (A2+) Le duel : *ho* (nous exclusif) et *so* (nous inclusif)
- Les pronoms interrogatifs / les adverbes interrogatifs
  - *drei* : qui, *nemen :* quoi, *Ije* : combien / les adverbes interrogatifs comprenant le verbe interrogatif *u* : *Hapeu*
  - (A2+) Le verbe *u, matreu* (pourquoi faire, dans quel but), *pineu*, (à cause de quoi), *nyineu* (pourquoi faire)
- Les noms propres
  - Modalités nominales antéposées *anga* et *ange* comme marque de respect
  - (A2+) Modalités nominales postposées *ti* marquant le respect ou l'affection.
- Les prépositions locatives
  - Avec les particules locatives *ngöne* et *hun* : *Ngöne la hmakanyi sine jidr* (tôt le matin), *Hune la ilaulau*.
  - (A2+) Les directionnels verbaux, énoncés injonctifs proche ou loin du locuteur : *alemi jë* (approche) ; *ailo ju*, (pousse-toi), etc.
- Les connecteurs logiques et chronologiques
  - Connecteurs introduits par *me* (et), *nge* (et), *ke* (car, donc)
  - (A2+) Connecteur fonctionnel en début de phrase reliant à la phrase précédente, *loipe* (cependant), *hawe* (et puis, eh bien)

- Énoncé optatif / La particule désidérative
  - Énoncé optatif introduite *epi* ou *pia* (pourvu que)
  - (A2+) La particule désidérative *pi*
- Les déterminants
  - *Itre* (pluriel relatif) : *itre uma* (les maisons), *haa* (pour les collections d'être et d'objets) : *haanekönatr*
  - (A2+) Toujours pour les collections d'êtres ou d'objets : *nöjei, ume*
- Modalités nominales antéposées / Articles à valeur déictique
  - Modalités nominales *lai* et *la* (proche du locuteur, de l'interlocuteur) : *Eni a hleme la ono meci* (Je ramasse le coco sec) ; *ajë lai suka* (Donne-moi le sucre).
  - (A2+) Modalité nominale *lo* (non visible en référence au passé) : *… kösë lo itre tepolo* (… ressemblant à des diables).
- Modalités nominales antéposées / Indéfinies
  - L'indéfini *ketre* (un autre, un certain, un parmi d'autres) : *ketre drai* (un jour), *xaa* (d'autres, certains) : *itre xaa wene waniapo* (d'autres papayes)
  - (A2+) L'indéfini *isa* (chaque, chacun) : *isa joxu ne lapa* (chaque chef de clan)
- Proposition subordonnée
  - Subordonnée introduite par *e* (quand, lorsque, au moment où) : *traqa jë angatre e aja i angatr* (qu'ils arrivent quand ils veulent).
  - (A2+) Subordonnée introduite par *ngacama* (quoique, bien que) : *itre nekönatre a elo ngacama kola mani* (les enfants jouent bien qu'il pleuve).
- Les unités minimales
  - Les mots simples, *nekönatr, hnalapa, hnangöni, hnagejë,* etc.
  - (A2+) Les mots composés avec relateur, *uma ne meköl, uma ne si,* etc.
- Les adverbes (les postverbes)
  - les adverbes : *me, fe, thei,* etc.
  - (A2+) les postverbes : *fë* (avec), *hnyawa* (bien, tout à fait).
- Les directionnels
  - Kolopi, *kolojë*
  - (A2+) *Calopi, calojë*

– Morphologie lexicale

- Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
  - Seulement avec le suffixe *-n* : *kuqa* → *kuqan, pehna* → *pehnan, thina* → *thinan*, etc.
  - (A2+) Avec le suffixe *-en* : *xou* → *xouen, sese* → *asesen, xeci* → *axecien*, etc.
  - (A2+) Allongement de la voyelle finale + suffixe *-th* : *emo* → *emoth, jina* → *jinath,* etc.
- Les lexèmes de base qui se terminent par une consonne
  - (A2+) Le suffixe *-n* seulement dans les formes causatives : *paatr* (se perdre) → *apaatren* (perdre, supprimer), *wel* (carbonisé) → *awelen* (bruler, calciner)
- Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
  - Lexème transitif terminé par une voyelle, flexion de la voyelle finale *a* → *i* : *ena* → *eni* (enfreindre), *fica* → *fici* (écraser), *kuca* → *kuci* (faire, construire)
  - (A2+) Flexion de la voyelle finale *ë* → *i* : *amë* → *ami, atë* → *ati*, etc.

Syntaxe

– Les différents types de phrase
- Le type de phrase déclaratif (énoncé un fait, donner une information)
- (A2+) Le type de phrase impératif (donne un ordre, un conseil, etc.)

– Les statifs
- Modalité statif *ka* énoncé statif personnel *(ka wië, ka tru, ka loi).* Modalité stative peut se combiner avec la modalité aspectuelle de l'accompli s'il s'agit d'un état passé *hë* : *ka tru hë la nekönatr* (l'enfant a grandi)
- (A2+) Avec la modalité aspectuelle de l'accompli *ha* : *traqa ha qa drehu* (il est arrivé de drehu)

– Expression de la comparaison
- Les comparatifs : *ceitune me, tui*
- (A2+) Les superlatifs : *tru, atraqatr*

– Syntagme nominal à fonctionnel invariable
- *ngön* (dans, en, pendant, auprès de) : *ngöne la ketre ijin* (à un certain moment), *qaa* + locatif (depuis, provenance) : *Eahlo a traqa qaa drehu* (Elle arrive de Lifou).
- (A2+) *thenge* (selon) : *kola fia thenge la aja i angeic* (il danse selon sa volonté).

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
3e	A2	B1

La classe de 3e marque la dernière année au collège. Il s'agit aussi d'une année dense pour les élèves qui sont confrontés à des choix d'orientation essentiels pour leur avenir. En drehu, les élèves sont amenés à développer leurs compétences écrites et orales grâce à des projets motivants destinés à favoriser leur autonomie langagière. Ces activités à la complexité croissante leur permettent de découvrir de nouvelles cultures et d'acquérir une aisance linguistique suffisante pour faire face à des situations de communication variées. En LVA, c'est l'année où s'effectue le passage du niveau élémentaire (A1 / A2) au niveau indépendant (B1). L'autonomie qui en résulte permet aussi aux élèves d'entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis des thématiques étudiées et des supports utilisés, mais aussi de croiser leurs connaissances avec les autres disciplines.

En plaçant les élèves au cœur de leur apprentissage grâce à des thématiques sociales, historiques et culturelles, le programme de 3e s'inscrit résolument dans une démarche qui conduit à une meilleure connaissance de soi-même et à une ouverture sur le monde, contribuant à faire des collégiens les citoyens de demain.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

Cet axe culturel invite les élèves à explorer les interactions interculturelles. Ils approfondissent leur compréhension de l'altérité en explorant des moments ou des espaces où la culture kanak rencontre d'autres cultures. Il s'agit de décrire et comprendre ces temps de partage donnant lieu à des échanges enrichissants.

Objets d'étude possibles

- Geste de bonjour
- Les rencontres lors des fêtes culturelles

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Cet axe permet aux élèves d'explorer l'évolution du monde du travail dans la région drehu. Ils découvrent comment les pratiquent traditionnelles cohabitent ou laissent place à de nouvelles manière de faire, au regard de la professionnalisation et de l'innovation dans une économie mondialisée.

Objets d'étude possibles

- L'évolution de la culture de l'igname
- Concilier travail coutumier et travail salarié

Axe 3. Voyages et migrations

Cet axe permet aux élèves d'explorer les déplacements humains, qu'ils soient motivés par l'exploration, l'échange ou la nécessité. À travers des récits de voyages et des témoignages de migrations, les élèves découvrent les liens entre mobilité, identité et culture. Ce thème les aide à comprendre les dynamiques des mouvements de population tout en enrichissant leur maitrise de la langue drehu et leur ouverture au monde.

Objets d'étude possibles

- Les échanges et les déplacements précoloniaux
- Le départ des étudiants dans l'hexagone

Axe 4. Langages et médias

Cet axe d'étude invite les élèves à analyser la place du drehu dans les médias et les réseaux sociaux. En explorant différents supports, ils apprennent à déchiffrer les codes de communication tout en développant leur compétence critique.

Objets d'étude possibles

- Le cyberharcèlement
- Les médias et les réseaux sociaux au service des langues kanak

Axe 5. Formes de l'engagement

Cet axe culturel amène les élèves à explorer les différentes manières dont les individus et les communautés s'impliquent dans des causes sociales, culturelles ou politiques. Ils découvrent comment l'engagement peut prendre forme à travers des discours, des actions collectives ou des initiatives locales. Ce thème renforce leur maitrise de la langue drehu en les confrontant à des exemples concrets d'engagement et en les invitant à réfléchir à leurs propres contributions à la société. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Les associations des femmes kanak
- Le tissu associatif au service des ainés

Axe 6. A la découverte d'une tribu de l'aire

Cet axe culturel permet de découvrir deux tribus de Lifou : *Qanono* et *Joj. Qanono* est un lieu marqué par les conflits entre deux grandes chefferies, mais aussi par la paix apportée par le missionnaire Fao. *Joj,* de son côté, est lié à un mythe d'arrivée manquée et à une catastrophe naturelle, le raz-de-marée de 1875. Ces deux tribus montrent l'importance des récits, des croyances et des évènements dans la construction de l'identité d'un lieu. Les élèves peuvent ainsi mieux comprendre comment les peuples s'adaptent face à l'histoire, aux traditions et à la nature.

Objets d'étude possibles

- La tribu de *Qanono*
- La tribu de *Joj*

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 3e, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils peuvent accéder à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. À l'oral comme à l'écrit, comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- la confrontation des interprétations ;
- la retranscription ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.
B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur **des indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices para textuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux en lien avec la thématique abordée**, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*Hunahmi / Hnë hmi, Hnanyijoxu / Hnë nyi joxu, Hnamiatr / Hnë ami atr)* et la dérivation *(Hunahmi, Ihazekeu, Sihaze…*) pour en déduire le sens

Expression orale et écrite

En classe de 3e, afin de favoriser leur prise de parole, les élèves peuvent continuer à s'appuyer sur des énoncés stéréotypés bien maitrisés. Encouragés, par ailleurs, à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, fondée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils peuvent mettre en œuvre des stratégies de transfert et parvenir à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir la réflexion sur la langue et à consolider les acquis. De plus, il est essentiel que les professeurs continuent d'identifier les erreurs principales et puissent apporter une réponse appropriée selon les circonstances et les besoins exprimés (correction ou remédiation ultérieure) permettant ainsi aux élèves de progresser dans la maitrise de la langue de façon consciente, dans le cadre d'une démarche actionnelle, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole. Enfin, il est primordial d'articuler ces activités avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.
B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral** • S'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire ; • S'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** • S'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers.

	– **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Ngöne la ijine angatre a mano, itre nekönatre a pune elo iwej hnine la uma ne ini. Ketre elo ka enijëne catre la itre nekönatr. Alanyimu la itre ka atreine troa elone lai elo cili. Angatre a weje la ketre nekönatre uti hë la troa ketr matre alapanyi angeic.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Ame ni, tre, +* nom et prénom */ luako lao macatreng / Ame la kemeng, tre…. / Ame la thineng, tre… / Ame la mamang katru, tre… / Haetra / Cipa / Ame la nöje i eni, tre…. / Ame la hunahmi i eni, tre…. / Ame eahuni ka lapa e…. / Ame la lapa (clan)i eni, tre…* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *Ame lo macatre hnapan qai eni drehu memine… Hnei eni hna ti he… Ka qea catre la hne eahuni hna ea… Ame la eahuni a traqa hane fe hë kuhu e nenë… Ngöne lai drai cili hnei eni hna xeni… Ka hnyapa hnyawa. Thupene lai qai eni memine la itre xaa trejin hna së… Ame lo hej, kucakuca catre ni ngo madrine catre…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *Eni a pi tro kuë e Easo troa hane iamamanyine la itre he katru hna nue iuhnine e kuhu hnagejë. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna saatre i Maliadi ngöne la götrane maca nge kola të e koho hune la ietë. E qëemeken, kola së hnagejë laka alanyimu hnene la itre atre qa cahu trööne ka traqa troa troagö.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents. *Ame lo treu mecipudrelë ne la macatre 1953 hna patre la he* « Monique » *e nyipine Mengöni me Nouméa. Enehila easë a troa mekune la itre sine së ka paatre hë, kola ha traqa kowe la caatr nge caako lao macatre.* *Elany / Qëmekene la / enehila / thupene lai / eidr / edrehnë,* etc. – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Eni a ajane troa ce tro me eö ngo ajange kö troa… / Pi ajange lai xeni cili ngo ajange catre kö la… / Eni a kapa la sipo i eö ngo tha eni kö… / Hmala hi la ngönetreing ngo catre kö la wenethëhming…* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Ame koi ni, tre, tha ka loi kö la öni cili pine laka… / Ame la mekunang, tre, ka loi hi ngo… / Eni a mekune laka…*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux *Ame ni ke… / Hna hnaho ni lo treu…, macatre 1827 / Ame ni ke atre drehu / Eni a huliwa ngöne la…* *Ame la, tre, smartphone, ka nyipi ewekë catr koi huliwa, troa hë maine troa icinyanyikeu.* *Ame la* centre culturel TJIBAOU*, tre, hna acil e Nouméa.* *Ala luatr la itre nekönatr ka tro lo thupenehmi a tro Faras troa ini. Casi hi la avio i angatr* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Ame la ëjeng, tre, Marie D. nge eni a… Hnenge hna ini e Paris nge hetre hatre…* « Master de stratégie Marketing ». *Hnenge fe hna huliwa ngöne la ketre « entreprise » XWZ. Ka musinëne la ala tripi lao sine huliwang. Kola elitrauje la madrinenge… Oleti !* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Qaan : Ngöne la ijine mano i Lukas e Luengöni tro palahi angeic a elo e kuhu hnangöni…* *Sisedrën : Ame ngöne la ketre hnaipajö, angeice a jele hnaop, ene pe mama pi la ketre dröne pepa. Kola qeje pengöne la trengamo hna juetrëne ngöne la fene menyi e Hutr…* *Pun : Angeice a bëeke hmaca memine la nöje i pengöne mo ka melemel…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Ezin - qëmeken - hutrö – e koho - e kuhu – nyipine- götrane mii-* etc. (prépositions) / *E ce - e cili - nanyi – easeny* – etc. (adverbes) *Kola cile la ka ini qëemekene la* « tableau » – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Enehila - eidr - elany - ame e cili lo - thupene lai - kolo ijine - utihë lo - drai ka pexej - enehila hi* *Ame eidr lo hmakany ke hlë hë ni lo 7h. Hnenge hna pane lapa troa e tus nge thupene lai eni a iji kofi. Ame la kola fenes hna iji kofi eni a tro pi troa ini lo 8h.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Hleuhleu - latresi - treij - ngazohnine - Madrin - kola elitrauj la madrin-* etc. *Ame la angeice a drenge laka tha huliwa ha la sine celo i angeice, tre, angeice a latresi catr. Angeice a ngazo hnine la hnei angatre hna tha sikusikune troa xatuane la sine ce elo i angeic. / Ngo ame hë la angeic a lapa mekune hnyawa ke… kola nango hmaloi… / Tru palahi la hleuhleu ngo matre*

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. • Ajouter un élément : *me / nge* • Illustrer : *ketre ceitun* • Exprimer une opposition : *ngo* • Exprimer la cause par juxtaposition : *patre kö angeice **ke** ka wezipo angeice enehila. Patre kö angeice **pine laka** ka wezipo.* • Exprimer la conséquence : *Celë hi matre eatre pi Hnapan, hnaaluen, thupene lai, thupene la hna, qëemekene troa, tunela,* etc. – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *Eni a pi xeni itra hna öji onon / Eni a pi elo bool / Eni a ajane la caa ifejicatre / Elanyi, eahuni a tro Hnathalo / Enehila, eahuni laka troa autrë angatr. Epine e tru hë ni, eni a troa itö hnalapang ka za.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *Ma ka kuci iöni angeic / Ma iöni la hnei angeice hna kuca / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng / Hapeue, atreine kö së troa aje e Peng ? Maine atreine tro së a aje e peng, tre, tro së a uti troa thele utr / E tro pi hë ni a tro drehu, tro pëhë ni a qaja la maca i eö.*	*troa tune ka…* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Eni a mekune laka ame la « télétravail », tre, kola ahmaloiëëne la mele ne la itre atre ka huliwa. Ame la itre xa hnepe ejolene pe, tre, tha ce eö hmaca kö me itre sine huliwa i eö, pë hë porotrike me itre xane pine laka eö casi hi e koilo hnalapa i eö, ngo maine atreine eö troa thele jëne me hetre aqane troa ithahnata me itre sine huliwa i eö, tre, tru catre kö la eloine la « télétravail ».* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Ame la qaan - ame la hnapan - thupene lai - ame la pun - ngo - ame ngöne la ketre götran - maine pena - e ngazo - pine laka - maine ngazo - maine tha loi kö - ceitun me…* *Qaane lo kola « covid » nyimutre la itre ka huliwane la « télétravail ». Ame ngöne la ketre götran…nyimu eloin. Celë hi ka troa ahmaloiëne… me acone la itre thupen… Ngo ka hetre engazon… pëkö ithanata me itre sine ce huliwa maine pena tha huliwa nyimenyim. Ngöne la ketre götran…thatreine kö troa huliwa hnyawa… Celëhi… Atreine troa nyipun me qaja ka hape, ka loi ngo…* – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *Ame ngöne la itre drai hnapine,tre, tro la « café culturel » a kökötre ngöne la traone pine la itre aliene ka nyimutre nge ka hë atr. Eahune a mekune troa ithawakeune thenge la itre « réseaux sociaux » la itre aliene me fe kowe la itre xaa traon.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Maine ijije hi troa - ame la mekunang - eni a mekune ka hape… - Loi e troa pane hetre mani matre thupene lai tro së a ce wange la aqane troa akökötrene la huliwa - Maine tro së enehila a nyiqane huliwane la « technologie verte » ke tro la itre ka thupëne la huliwa i « énergie » hne së hna huliwane a uti ngöne la itre drai hnapin.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 3e, selon les situations et les besoins, les élèves sont conduits à reformuler à l'aide d'autres termes ou à expliciter différents points de vue afin de permettre une plus large compréhension. Les jeux de rôle, les travaux de groupe ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. À cet égard, le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, offre une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation, qu'il s'agisse de s'exprimer en langue cible, en s'appuyant sur des gestes et sur l'intonation, ou de reformuler certains points en français afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue drehu), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue drehu) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Eö a troa ini eka ? / Eö a traqa qa ka ? / Nemene la mekuna i epuni göi elo iwej ? / Pine nemene la pë kö sine ce elo i eö ? / Ije hawa ne tro eö a meköl ? / Easë a tro ië enehila ? / Eni pena ha laka troa elo ? Eahuni pena ha laka troa fia ? / Nyidroti a tro ië ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Trohemi ! / Lapa ju ! / Eni a sipo epun, trohemi nge lapa ju ! / The nyi mejene kö ! / The iluilui kö ! / Huliwan jë la itre hnepe hnaewekë celë ! / Hamëne pi la itus i Paulo ! / Nemene kepine la epuni a iluilu ? / Eka ha lo ifizi ?* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux. *Kola sipo ! / Kola sipone troa… / Hapeue ijiji kö troa xeni e celë ? / Hna nue troa xeni e celë / Hmitrötre troa xeni e celë / Tha tro kö a xeni e celë / Tha hna nue kö troa lapa e celë / Tha ijiji kö troa xeni e celë.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Kaloi ! / Mekune ka loi ! / Öö kaloi ! / Ka lolo ! / Ka lolo catr ! / Pëkö ejolen ! / Eje hi ! / Ce mekunange me nyipë ! / Casi hi lai mekuna së !* *Waea ka ngazo, tha eje kö ! / Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! / Thatreine kö ni ! / Tha ijijinge kö ! / Ketre me eni fe ! / Tha eni kö ! / Tha ce mekuna së kö ! / Ööhö / Ohea* *Tha eni kö a kapa la hnei eö hna qaja ! E xele eö ma kapa la*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *A ija kuci elo eö ngöne la wiik ?* (combien de fois) / *Kuca kuca catre eö ?* (à quel point) / *Ijetre la etrune la hnei eö hna nyinyapëne enehila ?* (combien) / *Nemene la etrune la uma ?* (quelle taille) / *Nanyi catre la hnei eö hna lapa ?* (quelle distance) – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *The nyimejene kö la kola huliwa* (impératif) *Kuca jë la qa i eö* (obligation) / *Loi tro eö a kuca la qa i eö* (conseil) / *E ase hë eö, tro jë hë* (possibilité) / *Ijiji tro ni a huliwa memine la…* (autorisation) / *Ma ijji hi la tro eö a kuca la itre qa i eö thupene hna xen* (suggestion), etc. – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Eni a sipone troa…* (demande polie) / *Hapeu ijije kö ma tro ni a…* (plus formelle) / *Elanyi pë hë nge ase hë eö afenesine la huliwa celë* (obligation stricte) / *Tro eö a traqa elany e 8h (nécessité)* / *Pane hane jë sa la hnei eö hna meköl* (suggestion) / *Eni a qaja koi eö, drenge hnyawa* (conseil) / *Hna wathebone troa löö…* (interdiction formelle) / *Hapeu ma tro ni a canga fenes ? Kaloi tro jë hë eö !* (permission) – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Caasi hi la mekune i nyiso / Eje hi lai…. / Celë fe hi la… / Nyipici eö ngöne la ketre götran ngo…* (accord modéré) / *Eje hi ngo isazikeu la lue mekune so / Ohea ! ka isa pengöne catre la lue…* (désaccord total)

hnenge hna qaja, tre… ! Xele ni !

- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyanyine ? Kolo lai a qaja ka hapeu qene drehu ? Eni a sipo eö troa qaja hmidran. Atreine tro eni a ujëne lai hnaewekë cili. Qeje pengöne jë !

  Tuneka la aqane qaja ? Pane qaja atrune jë ? Atreine i eö troa ujëne hnyawa la hnei eö hna qaja ?
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.

  Bozu, hapeue lai ? Tune ka nyipë ? Moië hi eapo ? (saluer)

  Eni a pane troa mano e koië | Tro hë ni a tro | Edrae hë | Elanyi hë | Iöhnyi hë së e ketre drai | Qahnyinge hmaca ha (prendre congé)

  Oleti | Oleti atraqatr | Eni a kapa | Kola olen (Remercier)

  Menu hë ni | Kola pane sipo | Eni a qeje menu koi angeic… (s'excuser)
- **Relancer** par des questions simples non développées.

  Eka ? Troa tuneka ? Drei ? Drei lai ? Eu ? Qa ka ? Nemene ? Matreu ? Pine nemen ? Koi drei ?
- Utiliser toute la gamme des verbes de perception.

  Pane goeëne ju ! Drenge ju ! Tha drenge kö ni. Öhne i epun ?

  Qanamaca, hatihnyö, sameke la alameke maca maine mi, kola ho la hnyangenyëng, sai engeny, kecikeciqa ne la öni sipa, pui pihla, kola ho la drual, trenge pihli, etc.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.

  E celë ngöne la trekes ! E ce ! E celë hnine la trekes, hnine la iahnu, ngöne la götrane ipië ne la iahnu, e nyipine la iahnu, ngöne la qane la ifejicatre, e pune la ifejicatre, ngöne la hnaaluene xötr
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

  Kola elëhni, kola xou, kola hleuhleu, ka itrotrohni, etc.
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

  Kola nyipune la icasikeu hune la tapakae me hani e köningömen (8) ne la drai sabath, ne la treu mecipudrelë hune la hnapapa i Haimadi e Xepenehe. Ame la itre thupene hani, tre, 1000 fara la kaco nge 2000 fara la katru.

Eni a trotrohnine tui eö laka ka nyipi ewekë la huliwa hne së hna troa kuca ngo eni a mekune laka tha kaloi kö troa tro xome tunelai.

- **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Maine eni a trotrohnine hnyawa la hnei eö hna qaja… Eje hi lai ? (répéter) / *Ame la eö a qaja ka hape, wange jë pë së, tre, nemene la alien…* (préciser) / *Eö a mekune ka hape loi tro së…* (clarifier) / *Ame la hnenge hna trotrohnine, tre…* (traduire)
- Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

  Bozu së ! Eni a olene la hnei nyipë | eapo hna kapa la sipong. Maine hetre itre xaa hnying, ke tro ni a hamë itre xaa ithuemacany. Oleti atraqatr (situation formelle)

  Bozu Paulo ! Oleti la hnei eö hna ixatua eidr. Iöhnyi hmaca ha elany (situation informelle)
- **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

  Hnenge hna nyipi huliwane la « projet » *ce, ngo thatre kö ni ka hape tro jë kö eö a kapa ? | Ö ! Ka nyipi ewekë la hnei eö hna kuca, nemene la* « projet » *cili ?* (relancer la conversation)

  Ame la hnenge hna trotrohnine, tre, epuni a troa pane ithahnata me ce wange la nyine troa canga kuca. Eje hi lai ? (reformulation plus souple)
- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

  Ame la hnapan | qaan | thupene lai | troa nyipun | ka nyipi ewekë troa | nge e thupene pë hë – hnaaluen | hna akönin…

  Ame la qaan, tre, tro sa a pane trotrohnine hnyawa la huliwa celë. Thupene lai, ame la hnaaluene, tre…. Ame la hnaakönine me pun huliwa së, tre…
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

  Eni a nango seseu pine laka… | Tha luelue kö pine laka… Ngo nyipici laka hetre luelu…, etc.
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

  Ame la hne së hna öhne ngöne la iahnu celë (affiche publicitaire)*, tre, kola qeje pengöne la thupene koko kola nango uti la treu celë. Tha ka hamë meci kö kowe la ngönetrei nge emelene la nöj…*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avec un apprentissage explicite des régularités.

Le lexique et la grammaire de production doivent être distingués des faits de langue qui méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Le niveau B1 est le prolongement du niveau A2 dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau B1 que les apports nouveaux par rapport à A2. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes sont repris et étoffés dans une démarche d'apprentissage spiralaire. Il est recommandé de consulter les programmes des niveaux antérieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A2

Respect de l'intonation, voyelle brève / longue. Les syllabes ouvertes finales *(qaaqa* grand-mère → *qaaqaa* grand-père *; ca* pied → *caa* un. Produire et reconnaitre les sons */e/* et */ë/, /o/* et */ö/*. Les oppositions */e/* et */ë/,* les doublets *(ëjen - ejen ; ënö - enö…).* Produire et reconnaitre les sons */tr/ et /c.* Produire et reconnaitre les sons */jë/* et */ju/, /tr/* et */th/,* opposition */tr/ vs th/* : *tru vs thu.* Le respect de la ponctuation.

B1

Les structures syllabiques : V, CV (syllabes ouvertes) : V → *e* (lire), CV → *thu* (lézard) ; VC, CVC (syllabes fermées) : VC → *up* (envoyer), CVC → *lep* (battre) ; V (brève ou longue) : V → *öö* (oui), *thaa* (la négation, ne pas). Réduplication des mots : *kola manimani, punepun, lepelep*. Réduplication après consonnes *mit* → *mitimit*, *wetrewetr* → *awetrewetren*. Les formes causatives (*hopatr - ahopatren / mem – amemen*). Les syllabes ouvertes internes (*kejë* littoral → *keejë* là-bas, vers de sud ; *lolo* joli, beau → *loolo* se dépêcher). Le registre soutenu *miny*, le parler des dignitaires.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les gestes de bonjour**

A2 *Qëmek, qane la thöth uti hë la qatr, ngöne hnalapa, ngöne hna kuci huliwa i nöj, caa sine mano, wamine faraig, caa koko, aliene la trenge ewekë.*

B1 *Amamane la ipië, metrötr, xou - ini qa kuhu hnalapa - Nue la qëmek - Kapa la qëmek*

– **Les rencontres lors des fêtes culturelles**

A2 *Hna itrony* **-** *Itre hna huliwane ngöne la ijine itrony (tro, nyinyap, iamamanyine la itre xaa götrane, itre fia, itre hna kuci xen) - Hunahmi - Joxu – Amekötin,* etc.

B1 *Itre xaa ijine icasikeu katru - itre xaa ëjene hnë huliwa ka tru hna ce huliwa memine (*Destination des iles Loyauté, Air Calédonie*…)*

– **L'évolution de la culture de l'igname**

A2 *Ifejicatre ne la aqane traqa ne la koko, aqane eëny eidr (sipo hnë eëny, qeu, mani hna qeu, sahnaman, trohneny me wejë, sihneny, lii xaji koko ka pexej,* etc.*) Kola sipone la itre atrene la hunahmi troa ixatua, amanone la dro thupene hna eëny. Aqane eënyi enehila (Kola nyithupene la itre atr, kola trohneny me «* motoculteur *» maine sine fao, thitha me ithil, kola nyixane hnei «* compost », etc.

B1 *Itre xaaji hna thupa thupa* (fragments de tubercules), etc., *huliwane la* (permaculture), *itre ethanyine e troa dreuthe la dro, amanone la dro,* etc.

– **Concilier travail coutumier et travail salarié**

A2 *Huliwa e* Nouméa *- huliwa i kamadra - kola sazema - kola xomi he - kola huliwa e Mëëk - kola huliwa i* Ballande **-** *kola huliwa ngöne he - kola tro kowe la lue wiik nge bëeke hmacajë - kola kepe mani*

B1 *kola iölekeu – kola ihotrekeu – kola eëny – hnanyijoxu – itre lapa – haetra me cipa – angetre lösi – angehaetra – e kuhu hnahag – ume pö – itre jin – joxu me isola – itre sinelapa – atresi*

– **Les échanges et les déplacements précoloniaux**

A2 *Itre nöj ne la götrane* Pacifique *– itre ka thele nöj – itre ka thele anij ka sesë – itre ka kötre mel – itre ka traqa – kenu ka tru la iapen – etrune la itre drai ne kola ea hnune la hnagejë – kola xötrethenge la itre wëtresij*

B1 *Kola xepe la he – kola isazen la itre mo – fao / sine fao – hele – tapakae – bootr – kola kuë iuhni ne la he – kola sa tapakae*

– **Le départ des étudiants en métropole**

A2 *Kola tro troa ini – kola ti avio – kola nuetriji keme me thin – thenge la aja – lapa iananyi – Jele mel e cahië – kola lapa trenyiwa*

B1 *Itre qa - traon – uma ne ini ka tru – itre ka inamacan – troa ini hnyawa – troa lapa hnyawa – kola iahni memine la itre ka tro troa ini – kola itreijekeu*

– **Le cyberharcèlement**

A2 *Itre hna huliwane qangöne (*sms, mail, *itre* réseaux sociaux *messenger*, *whatsapp*, *tiktok,* etc.) *Itre pengöne iakötrë ka hetreny (axouen, qaqan, ihnyimasai, itre thoi, atrekënö me xome menunene la «* compte *» i itre xaa atr, kuiëne la ketre iahnu tha ka loi kö,* etc.*). Aaqane troa ujë (Hna akötrën tha tro kö a sa la itre hna qaja, thupa la «* compte *», troa qaja qaja,* etc. *Ka öhne la iakötrë. Huletrije la iahnu me itre hna qaja,troa ithanata memine la ketre atre ka atreine troa ixatua, troa qaja qaja,* etc.*) – itre hna athipe hnei mus (etrune la itre hna të thenge la macatre ne la ka iakötrë,* etc.*)*

B1 *Itre ethanyine la iakötrë kowe la hna akötrën Traqa la menu, zaze la thina, paatre ngöne hna ini, troa luelu, troa latresi, thatreine meköl, hnöjua,* etc.

– **Les médias et les réseaux au service des langues kanak**

A2 *Atre la itre qenehlapa së - Thupëne la itre qenehlapa - Hane atre hnene la itre xaa nöj - Amamane la aqane mele së - itre nyima - itre ifejicatre - itre «* vidéo *» hna xupe la itre atre kola ithanata (*interview*) - qenenöj - qenehlapa- iahnu, ukuune la itre atre troa qaja maine drenge la ketre qenehlapa*

B1 *Itre hna huliwane ngöne itre «* médias et réseaux sociaux *» matre atre la itre qenehlapa së. Itre götrane ka loi me götrane ka tha loi kö.*

– **Les associations des femmes kanak**

A2 *Itre ëjene lai itre «* société *» – Itre huliwa hna ketr – Itre kepine matre hna xupe (koi elo – koi qeu trotro – koi së qatr me qatre föe – koi itre nekönatre ka wezipo - koi tra engene me sinöe, koi cai ipopine,* etc.*) – Caas hnine la huliwa – thele thupene xen- itre kepine matre kola cila xome la itre hnëqa cili.*

B1 *Hneijine enehila (iji kahaitr,* etc.*) – Ixatua – Hnëqa itre föe e kuhu hnalapa* (le statut de la femme) *ngöne la itre hna huliwa,* etc.

– **Association des personnes âgées de drehu (A.P.A.D)**

A2 *Ixatua – itre qatre – itre qatre föe – aloine la mel – troagö sai angatre – isië - ithua i angatre - ithupë - itre «* association *» ka ixatua tunela Hunahmej, Ga xaapo, Geigei,* Émancipation famille *Wamo,* etc.)

B1 *Itre ethanyine thenge la aqane wai ewekëne ne la nöj - Manathith laka thupëne la itre qatre me qatre föe ne la hnalapa - Nyi hleng koi itre qatr - Tro fë koko (enö ai ange qatr) - Drei ihaji,* etc.

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue *marqués en bleu* correspondent plutôt à un niveau B1

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
  - La modalité aspectuelle de l'accompli *hë : kei hë angeic* + une variante contextuelle *ha* obligatoire lorsque le lexème prédicatif postposé se termine par la voyelle *a* : *Traqa ha, mama ha*
  - (B1) Le fonctionnel *hnen*, cas agent : *hna humuthe la puaka hnene la atr* (l'homme a tué le cochon)
- Les adverbes interrogatifs *u* et de lieu
  - Les adverbes interrogatifs comprenant le verbe interrogatif *u* : *Hapeu* (Qu'est-ce que ?), *Eu* (quand ?)
  - (B1) Les adverbes interrogatifs de lieu : *ka / eka* (où, lieu précis) : *angeice a traqa qa ka ?* (D'où vient-il ?), *eka la itus* (Où est le livre ?)
- Les noms propres
  - Modalités nominales antéposées *anga* et *ange* comme marque de respect et *ti* marquant le respect ou l'affection.
  - (B1) Noms de parenté appellatifs (vocatifs) : *qaaqa, qaaqaa, nenë, kakaa, tretre*, etc. Les noms propres avec syntagmes présentatifs *hanawang, hanawai* : *Hanawai Drikë* (Voici *Drikë*), avec prédicats verbaux *xepi* : *Eni a xepi Drikë* (Je porte *Drikë*), avec fonctionnels *then, thei* : *Thei Drikë* (Chez *Drikë*)
- La possession
  - Duel *hun* (nous), *së* (nous).
  - (B1) La possession indirecte (éloignée) : *i, ne* : *Koko i Paulo* (L'igname de Paulo), *Waele ne tas* (Igname de Vanuatu)
- Les prépositions locatives
  - Les prépositions locatives déictiques *: E celë* (ici, proche du locuteur)*, e cili* (là, proche de l'interlocuteur)…
  - (B1) Les verbes intransitifs transitivables à l'aide d'un suffixe de transitivité (*alemi → alemiin, ailo → ailoon, ahië → ahiëën,* etc.)
- Les déterminants
  - *nöjei* (pluriel absolu) : *nöjei drai* (tous les jours)
  - (B1) *o* (pluriel restreint*) : o drai* (quelques jours)
- Proposition subordonnée
  - Subordonnée introduite par *wanga* (de peur que) : *Amë ju lai hele wanga troa eatrë eö* (Pose le couteau de peur qu'il te blesse)
  - (B1) Subordonnée introduite par *pine laka* (parce que) : *Eni a treije pine laka meci hë la kuli* (Je pleure parce que le chien est mort)
- Les adverbes (Les préverbes)
  - Les préverbes : *hane* (aussi, également), *ase* (assez), *nyipi* (récemment)
  - (B1) Les préverbes : *lapaa* (avoir l'habitude), *pane* (d'abord)
- Les présentatifs d'origine verbale, invariables
  - (B1) *hane, hane hi* (voici), *pëkö* (il n'y a pas), *pëhë* (il n'y a plus), *caasi hi* (il y a seulement)

- Les préverbes dérivés des cardinaux
  - (B1) *acaa* (une fois), *alu* (deux fois), *akön* (trois fois)
- Les directionnels
  - *ciwë*, *cië*
  - (B1) *cahië, cahuë*

– Morphologie lexicale

- Les registre de langue
  - Les équivalence lexicales dans les deux registres : *xen* → *xötrönë, meköl* → *huedrë, traqa* → *traqa,* etc.
  - (B1) La suffixation de *ti* marque de respect envers les dignitaires (*Bulati), di* selon les variantes régionales (*Buladi*)
- Le genre grammatical
  - (B1) *angeic* une forme invariable pour les pronoms personnels ou les marqueurs de la possession ou d'appartenance (son, sa, ses) et (lui, elle, le ou la), (garçon ou fille)
- Les lexèmes
  - *trahmany* et *föe* pour les animaux : *kuli trahmany* (chien), *kuli föe* (chienne)
  - (B1) *trahmany* et *föe* pour les plantes : *waniapo trahmany* (papayer mâle), *waniapo föe* (papayer femelle)
- Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
  - Allongement de la voyelle finale + suffixe *-n* : *ahië* → *ahiëën, elo* → *eloon, sue* → *sueen*, etc.
  - (B1) Avec le suffixe *-ëën* : *mani* → *maniëën, goe* → *goeëën, thulu* → *thuluëën,* etc.
- Les lexèmes de base qui se terminent par une consonne
  - Avec le suffixe *-iin : cinyany* → *cinyanyiin, caas* → *acaasiin, madriin*, etc.
  - (B1) Avec le suffixe *-ëën* : *cil* → *cilëën, acilëën, qëmek* → *qëmekëën, aqëmekëën*, etc.
- Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
  - Flexion de la voyelle finale ë → *i* / *ii* : *amë* → *amii* (mettre), *atë* → *ati* (poser sur quelque chose), etc.
  - (B1) Flexion de la voyelle finale *a* + *e* : *kapa* → *kepe* (recevoir), *qaja* → *qeje* (dire), → *thapa* → *thepe* (arracher violemment), etc.
- Les formes transitives qui se terminent par une consonne
  - (B1) Lexème transitif terminé par une consonne, chute du suffixe *-n* / *-th* : *manith* → *mani* (incendier), *dreuth* → *dreu* (bruler, griller), etc.

Syntaxe

– Les syntagmes nominaux à fonctionnels invariables
- *kösë* (comme) : *Kola sesë kösë waco* (Il vole comme un oiseau)
- (B1) e (à, locatif), (parmi + pronom) : *Hlë jë hi angatre e hmakanyi* (Ils se réveillent le matin)

– Les lexèmes neutres
- Être, faire comme : *thu* (lézard, ramper), *caas* (union, unité, s'unir), *jua* (cap ou pointe, saillir, pointer)
- (B1) Les lexèmes neutres exprimant des sentiments : *Xou* (peur, avoir peur), *elëhni* (colère, être en colère), *madrin* (joie, se réjouir), etc. ; les mots d'emprunts : *salem* (vendre, vente), *gili* (scier, scie), etc.

– Les différents types de phrase
- Le type de phrase interrogative
- (B1) Le type de phrase exclamative et les deux formes affirmatives et négatives

Programme de drehu pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre génération
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. Le district de Gaïca
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. Le district de Lösi
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. Le district de Wetr
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
Activités langagières
Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques,

sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

La classe de seconde représente une étape décisive dans la consolidation et l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège. Elle prépare les élèves à une maitrise plus raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants ancrés culturellement dans l'aire géographique, deviennent plus complexes. À ce niveau, les élèves s'affranchissent des énoncés stéréotypés pour exprimer clairement leurs idées et leur opinion de manière fluide et naturelle. Sur le plan méthodologique, ils collaborent efficacement avec leurs pairs, synthétisent et organisent l'information dans le but de communiquer à l'oral ou à l'écrit. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, la classe de seconde accueille des élèves débutants faisant le choix d'apprendre une troisième langue vivante qui les plonge dans l'univers drehu. Forts de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, ils s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Par le biais des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'alterner des temps d'identification d'informations simples, la mise en lien des éléments et l'expression d'un énoncé concis. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Cet axe explore comment les individus se perçoivent eux-mêmes et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres. Il s'agit de comprendre les relations sociales, familiales, culturelles et de genre, et comment elles sont influencées par les représentations de soi et d'autrui dans la société kanak. Cet axe permet d'inviter les élèves à s'interroger sur la place et la représentation des femmes dans les cultures mélanésiennes.

Objets d'étude possibles

- Les liens de parenté dans la société kanak (conseillé en LVC)
- L'égalité filles-garçons

Axe 2. Vivre entre génération

Cet axe explore les dynamiques intergénérationnelles et les rôles respectifs des différentes générations dans la société kanak. Il s'agit d'analyser comment les relations entre jeunes, adultes et ainés se construisent, se maintiennent et évoluent à travers les pratiques culturelles et sociales.

Objets d'étude possibles

- Les différentes écoles *Hmelöm*
- Les rites de passage (conseillé en LVC)

Axe 3. Le passé dans le présent

Cet axe met en lumière la manière dont les traditions et les pratiques ancestrales sont vécues dans la société kanak contemporaine. Il s'agit d'interroger les enjeux de mémoire et de comprendre comment le passé est perpétué à travers les récits et les pratiques actuelles, et comment il façonne l'identité collective et les comportements dans le présent. Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent dans une perspective de reconnaissance et de réconciliation.

Objets d'étude possibles

- Le *blackbirding,* une douloureuse histoire loyaltienne
- Mythe de l'arrivée de l'igname (conseillé en LVC)

Axe 4. Défis et transitions

Cet axe aborde les défis économiques, environnementaux et sociaux auxquels la société kanak fait face aujourd'hui. Il s'agit d'analyser comment l'aire drehu réagit et s'adapte aux transitions et aux transformations dans des domaines clés tels que l'agriculture, l'exploitation des ressources naturelles et la préservation de l'environnement.

Objets d'étude possibles

- Le risque de tsunami à Lifou
- L'agriculture à Lifou : entre tradition et adaptation

Axe 5. Créer et recréer

Cet axe traite de la manière dont les Kanaks, tout en restant fidèles à leurs traditions, adaptent et réinventent leurs pratiques culturelles face aux évolutions technologiques et sociétales. Il s'agit d'étudier comment la société kanak innove et réinterprète ses valeurs culturelles dans un monde en mutation.

Objets d'étude possibles

- Littérature kanak contemporaine (Pierre Gope)
- Sculptures et Totems

Axe 6. Le district de Gaïca

Cet axe explore la formation politique de Gaïca à travers les alliances, les migrations et les affrontements régulés entre chefferies. Le récit de la dynastie des Zeula montre comment l'autorité se fonde sur les liens matrimoniaux, les symboles rituels et les apports extérieurs. La nomination du chef Copeti incarne cette légitimation par l'alliance. Le site de Sinöj révèle une guerre institutionnalisée, codifiée dans la tradition selon les principes du *haze,* esprit protecteur selon les croyances locales. Ces récits mettent en lumière une société structurée par la coutume, le respect des équilibres et la transmission de la mémoire collective.

Objets d'étude possibles

- La dynastie des Zeula à Gaïca
- Site *sinöj* à Gaïca

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails pertinents et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.
Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques) – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en production écrite et orale, et sont capables de construire des phrases syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin que les élèves puissent s'exprimer sur des sujets plus variés, de rendre compte de réalités plus complexes, d'introduire de la nuance dans un propos. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour permettre aux élèves de gagner en précision.

L'éventail des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener les élèves à développer des compétences de niveau B1+ en LV1 ou A2+ en LVB. Ils sont amenés à rédiger des textes construits et argumentés (articles de presse, tracts, communication sur les réseaux sociaux, pétitions, rapports, etc.) À l'oral, ils peuvent par exemple proposer des présentations structurées sur des sujets divers, prononcer de brefs discours, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de façon constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Hane hi la e… / Ame nyidrë, tre, … / Ame la itus celë,tre , hna cinyihane hnei Pekane qatr / Ame la ëje i angeice, tre, Paulo, ame angeic, tre, … / Ame Maria ke ka palulu la i pene he… / Ame ngöne la hunahmi e Mou, tre, nyimutre la itre hnalapa, caa hnanyijoxu, caa uma hmitrötre, etc.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Bozu ! Ame ni, tre, Luka la ëjeng nge luatr… / Ame ni,tre, thupëtresij qa drehu ngo hna mala ni… / Ame enehila, tre, eni a huliwa e KNS… / Ame ngöne la ijine pë huliwa, eni a… / Ame la ketre elo hnenge hna kuca lapan… / Hnenge fe hna…* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Ame ngöne la ketre drai… / Hejiheji hë nge… / Ame hna… / Hna pane thele… / Thupene lai hnene la… / Itre ka ithele a… / Hnei angeic hna… / Ame hna madrine atrune…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Qëemekene la… / Kola cile la loto e koilo hutrö… / Kola ce*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Hane hi la e… / Ame nyidrë, tre, droketre, hene katru… / Ka lolo la thina i… / Hetre ifënekoi nyidrë, nge… lae neköi nyidrë ka oma la ipene he / Lue loto i nyidrë ca ka hane… nge…, etc.* *Ame la monuma celë ke nyine iamamanyine… Fao lo macatre… / Ka könitre lae götran / Ame ngöne la katru hna cinyanyine la… / Ame ngöne la lue kaco hna… la A. I. U, etc.* – (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *Bozu ! Hapeue lai, tuneka nyipë ? Mare, Moië hi !* *Atreine i eö kuca ? Atreine hi eö la aqane kuca !* *Tro eö palahi a hamëne edraehe la hmune hne së hna ce huliwa. Hawe, ejehi lai !* *Kaloi ! lolo jë !* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

cile hnei Selekë ngo nanyi qa ngöne la… / Hna athipe la laam ezine la… / Kola të hune la… / Nge kuli e kuhu fen / Hna acatrene ngöne la ngöne… / E kuhu qëhnelö kola… / Hna juetrëne hnine la sine ikes / Hna sasaithe la ihag / Kola xötrëne la ezine…

- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Ame enehila, eni a… / Ame eidr… / Ame edrae hej… / Wiik hnapan / Treu hnapan / Macatre hnapan, hneng hna iahmë ngöne la ketre musée e New York. Qaane lo / ame la ijine / uti hë / qane lo thupenehmi. Nöjei drai, e hej / Itre xa ijine… / Maine acaas / alu ngöne la wiik eni a troa xatua…

- Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  *Eni a ajane… (*aimer) */ Pi tro kö ni a…* (préférer) */ Xele catre ni ma…* (détester) */ Maine troa aceitunëne* (comparer)*, loi kö lo… hune la… / Ajange kö… hune la… / Ka lolo kö lo itra ne eidr hune la…* (préférences)

  Ka catrehnine kö la kofi hune la trii. Ka lolo kö lo itra ne eidr hune la itra celë.

- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  Eje hi (certainement)*, celë hi la… / Pëkö luelu* (sans aucun doute) */ Ma* (probablement) */ Ma* (peut-être) *celë hi la mekune… / Eni a nango luelu* (je doute un peu)*… / Ame la mekunang* (à mon avis) */ Eni a wang* (je trouve) *laka / Loi troa* (à condition que)

- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

  Troa pane (d'abord)*… / Thupene lai* (ensuite)*… / Nge tro fe (de plus) a… / Troa… matre… tune (par exemple) la thupene la… / Hnei eahun hna acone la thupen ngo (par conséquent)*

  Troa pane (d'abord)*… / nge (puis)… / thupene lai* (ensuite)*… / Ame la ketre* (d'autre part)*… nge troa nyipun* (finalement)*…*

- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  Eni a ajane (volonté) *troa… / Eahuni a mekune… / Eni a isine troa* (avoir l'intention)*… / Nyiho a lapa mekune* (prévoir) *troa… / Ame la aqane matre troa ie la ajange troa ngenu e Faras, tre, tro ni a huliwa catr matre nyithupene la göhnënge ngöne avio.*

- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Maine (si) tro eö a ini hnyawa, ke… / Maine (si) ka…, ke… / Eni a qaja, e troa (dans l'éventualité) *mani, loi e troa… / Kolo ke… maine ju… / Nge maine (*supposons / admettons) *tro eö a saze huliwa, tro ju hë eö a tune ka ?*

Ame ekö ngöne la macatre 1842 hna traqa e Ahmelewedr la ketre atre Tonga, Fao qatr la ëje i nyidrë. Hnei nyidrëti hna ea hune la Kenu qa Mengöni. Nyidrëti a troa tro fë hmi e drehu. Hnei nyidrë hna xepe e qae Huan nge hna kepe nyidrë hnei… me hotrëne la hmi koi angajoxu Coo…

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  E (koho) hune la ilaulau / E qëemeken / Ezine la falawa / Ngöne la götrane mii / Götrane maca / E kuhu fene la ilaulau / E nyipi nyidro… / Nango ailo jë / Ailo pi, etc.

  Ame e koië qa catre fene… / E kuhu qëhnelö / Ngöne la sehnë ne la uma ne meköl…

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Ame elanyi eni hmaca ha a troa wai droketre thupene lo hna thupa lo ithewekeng. Nyidrëti a xouene wanga… cia la treu hnapin (antériorité)

  Enehila eahuni a madrine la… ngo eahuni fe a treije pine la ketre qaqa huni ka mec (concomitance)

  Thupene hna meci lo qaqa huni lo macatre hnapan eahuni a madrine la kola hnahone… matre aupune la treije hun (postériorité)

- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  Pëkö luelu koi ni, ame la kola meci la alanyimu the së itre ka wetrewetr, tre, hnene la ka haitr. Ame la mekunang, tre, tha ka haitre kö laka ngazo ngo la aqane iji… / Eni a mekune loi kö la tro së a ti he hune la tro së a xomi avio pine laka… Nyipici lai ngo…

- Organiser et structurer un récit ou un propos en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, ainsi que pour souligner et mettre en relief.

  Ngöne la macatre… ca gejë ka ihumuth. Hna elë ngöne la hunahmi e Mu me Joj. Hna humuthe la itre atre me angazone la uma ne hmitrötr, tunela itre hlapa (cause)

  Thupene lai hnene la itre atre hna elë troa kuci uma… ketre tune la hnanyijoxu (conséquence)

  Ketre tha hna mekune casi kö ka hape, gejë madra ngo hna mekune fe ka hape, hnëjine… (concession)

  Kola ifejicatrene fe ka hape, hnei Sisiwanyano hna hnaa la lue… matre… Celëhi kola mekune ka hape ame lai gejë madra… ngöne la fene hnengödrai ngo memine fe la aqane wai ewekë… xötrapan (opposition)

- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  Ngöne la ijine kola troa huliwane la « wiik ne la itre qenehlapa », hetre « projet » *nyine tro së a ce huliwan matre amamane la itre ka nyipi ewekë ngöne la qenenöje së memine fe la aqane huliwa ne la itre xötrapane së. Hetre itre hne së hna troa könën qa cahu tröône matre ini së troa hu me fia. Hetre itre xaa* « profs » *ka troa ce huliwa me easë, tunela ka ini nyima* (musique) *me ini siji iahnu* (arts plastiques).

  Ame la nyine troa së a eatrën (notre objectif)*, tre, …*

	Ngöne la pune la wiik, easë a troa iamamanyine la hmune la huliwa së. – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *Maine troa loi la drai, tro ni a traqa fë i(e) koi eö / E traqa ka hape troa loi la drai elanyi nyiso… / E mama ha la ijine troa hnëmec, tre, … / Tro kö ni a nue eö e tro eö a qaja… / Troa kapa la aja i eö e tro eö a catre thith.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *ELëhni* (déplaisir, colère) / *sisin* (dégout)*, ihnim* (affection)*, itrotrohni* (compassion)*, hmahma* (honte)*, latresi* (pleurer à chaudes larmes)*, hleuhleu* (triste, chagrin, peine) *Kola sesëkötre la ngönetreing… ngo… ma ipene he la ka cia catr / Treije latresi pe la pune koi ni ke paatre hë eö hnenge hna… lo drai eidr, iöhnyi hë so…* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Enehila, hnine la itre uma ne ini kola hamëne la itre jia ne huliwa kowe la itre nekönatre matre tro angenyiudren a atreine troa öhnyi huliwa… matre hetre mani nyine ithuane la föe hmunë me itre nekönatr.* *Ame ekö, hnine la itre hnemelöm kola hamëne la itre jia ne huliwa kowe la itre nekötrahmanyi matre tro… xome la itre huliwa ne nöje ngo memine fe la hnëqa thupene hna faipoipo.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, selon les situations et les besoins, les élèves sont entrainés régulièrement à la reformulation d'énoncés et à l'explicitation de différents points de vue. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles. Le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, est une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation pour reformuler certains points afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences pour établir des relations constructives avec autrui et pour résoudre des difficultés, notamment de communication.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.
Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.
Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.
Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue drehu), sur des sujets d'ordre général ou personnel.
Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue drehu) et répondre à des questions portant sur des détails.
Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.
Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathique**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Drei la ëje i eö ? Eö a lapa e ka ? / Ije macatre i eö ? / Nemene la kepine matre eö a lapa e Nouméa ? / Nemen la itre nyine xötrethenge matre traqa kowe la pun la huliwa celë ? / Hnei eö hna inine thei drei matre atreine kuca la ewekë cili ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Tro jë xome la itus / Ati peleitre pi / Thinge ju la qëhnelö, eni a sipon / Drenge ju / Troa hmek / Pane sipone la sotr / Lolo jë / Hawa ha, ijine troa tro / Easë a tro / Traemë hë.* – Mobiliser l'expression simple mais variée de l'autorisation, de la permission, de l'interdiction, ou des contraintes. *Kola nue eö troa tro / Tha hna nue kö troa ufi sixa e celë / Hapeu, ijije kö tro ni a hane lö / Ka loi, pane mano pi / Pëkö kuci « telephone » la kola icasikeu / Tha na nue kö e celë / Tro eö a canga traqa / Pane inine hnyawa ju pe la itre qa i eö ke hmitre palakö la itupath.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Öö / Ka loi / Ka nyipici lai / Caasi hi la lue mekune i nyiso / Ka isa la lue mekune i nyiso / Nyipici eö / Eni a ketre mekune mina tune / Eje hi lai / Öö, Ohea, waea / Tha ce mekune i nyiso kö / Tha nyipi mama kö koi ni la götrane cili / Ka thoi lai / eni a mekun / tha eje kö lai / ö ngo / Eni a trotrohnine la mekune i eö ngo tha ka nyipi meköti kö* – Donner et demander des précisions sur une information en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Hapeu, ijije kö tro eö a pane qeje pengöne la huliwa ne la « Association » i Mejine Wetr ngöne la traqa ne la itre he e Easo ?* *Ame la hnëqa ne la « Association Mejine Wetr », tre, troa ikepe, troa troagö sai angatr ngöne la nöje drehu, troa könëne la itre thine troa huu me kuci xen* – Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Ka nyipici lai itre hnei eö hna qaja ? / Itre ka eje (kö) lai hnei eö hna qaja ? Pane nango qaja atrune pi (jë) ? / Nemene la itre xaa hnei eö hna troa qaja matre tro ni a jele nyipicine ? / Nemene laka anyipicine la itre hnepe hnaewekë cili ? / Nemene la aqane tro ni a trotrohnine la hnepe hnaewekë celë ?* – Donner des Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir Relation hiérarchique (entreprise formelle) : *Hapeu, ijije hi troa hamëne lo « rapport » edrahe e 17h, eni a sipon (supérieur) / Kaloi ! Eni hë la troa canga kuca (subordonné)* Dans un contexte culturel : *Hapeue ijije kö troa pane goeëne la, e hetre ijinë hë / Troa hamëne lo « rapport » edrahe midi / Öö ! Troni a canga kuca* Niveau de familiarité : *Eni a sipon, pane ajë la sotr / Öhö !* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Eni a pane sipo / Kola sipo / Atreine tro ni a… / Hapeue tro ni a… / Ijije troa… / etc.* (autorisation) / *Tha loi kö troa… / Tha ijiji kö troa… / Tha hna nue kö troa… / etc.* (interdiction) / *Tha atreine kö… / Tha hmala kö… / etc.* (incapacité) / *Ame koi eö, kaloi tro ni a… / Hna nue troa… /* (permission) / *Hna masoan / Pici në hë la itre sisi nge… / etc.* (contraintes) – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *Nemene kepine la eö a ujë tunelai ? Hnauëne la eö a qaja lai hnepe hnaewekë cili ? Qeje pengöne la kepine matre eö a catre fë mekun ? Drei la atre qaja la hnaewekë cili ? Ame la kepine la eni a ujë tunelai,tre, …* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. *Hnei eö ekula hna qaja tunela, atreine tro eö a nango qaja atrun ? Tha trotrohnine hnyawa kö ni pane qeje pengöne*

pour interpeler, saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange, y compris à l'écrit.

Eni a pane sipo (formel) / *Eni pane dreng* (informel) / *Hapeue lai ?* / *Oleti atraqat* (formel) / *Ok, kaloi hi la* (informel). *Eni a cinyihane la matre troa ithuemacany…*(formel) / *eni a qaja koi ö ka hape…* (informel)

- **Relancer** par une large gamme de questions.

Nemene la mekuna i eö ? Hapeu, ijije hi tro eö a qeje pengöne caha ? Hapeu, kapa kö eö la mekune celë ? Pine nemen matre eö a mekune tune lai ? Eu la tro eö a tro ? Eka la hnë tro eö a traqa ? Pineu la eö a ujë tunelai ? Matreu la eö a ujë tunelai ? Hapeue tro eö a canga traqa elanyi ?

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**.

Pane / thupen / pun / ame ekö / ezin / nany / e koho / e kuhu / ame la hnapan / Ame la hnaluen / ame la ka nyipi ewekë / Ame la huliwa celë ke hnapan (prioritaire), *thupene lai, easë a kuca la itre xan.*

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.

Hetre madrineng troa nyiqane la huliwa celë / Ame la mekunang,tre, ka tha meköti kö la huliwa ce / Tru la madrin pine laka hna ië ni kowe la huliwa ce / Tru la xou e troa thatrein kuca hnyawa la huliwa ce.

Tha nyipi madrine (perplexe) / *tru la madrin* (vraiment ravi) / *tha madrine kö* (très déçu)

- Transmettre les informations pertinentes, y compris des informations d'ordre culturel, de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

Maine eö troa amamane la ketre huliwa, loi e troa pane qeje pengöne la aqane troa huliwan : nemene la qaan, nemene la pun. Troa qaja hi la ka ijij, la itre ka nyipi ewekë.

Troa tro pane la itre hnaewekë ka nyipi ewekë nge tro pë hë a tro pi la itre ka tha nyipi ewekë kö.

Qeje pengön la qaan / qeje pengön la aqane huliwan ngöne la nöj (qene nöj)

hnyawane jë ? Pine nemene la eö a qaja tunelai ? Nemene la itre hna kuca ka atreine troa acatrene la mekuna i eö ?

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

Kola ketre amamane la ipië me xou… / Eni a pane sipo, hapeue tro… / Eni a qaja la mekunange ngo qanyine kö la aja me mekuna i eö / Eni hë la a troa amekötine ngo e qali, qali ne nu / Oleti la hna nue ni troa hane ithanata

- **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

Eni a mekune tha ka loi kö la aqane trongene la huliwa.

Nemene la aliene la « aqane trongen » ? Pane qeje pengöne hnyawa jë (relance)

Eö a qaja ka hape tha porotrike kö së matre atre hnyawa la itre nyine troa kuca (reformuler)

- Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

Ame ngöne la pane xötre, tre, kola qeje pengöne la… / Ame ngöne la hnaaluene xötre, tre, lue mekune hna qeje pengöne ene la (pane mekun) memine fe la (hnaaluene mekun) / Ame pë hë e kuhu pun, tre, … / Kola qeje…

- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée.

Eni a mekune ka hape ame la itre hna cinyihane hnei Pierre Gope, tre, nyine thele iwesitrë memine la itre kamadra / Tha loi kö la hninge e troa pune mekune la aqane wangacone laka wetrewetre hnene la kamadra / Kola treije la itre atre la kola goeëne la itre ka elon, ke, itre eje hi la hna melën.

- **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier.

Ame la kola mala la nekönatre, tre, kola traqa la mathine troa ufe la hnyangenyië i medrenge matre hamëne la mele koi nyiën.

Ame la kola meci la ketre atre, tre, kola tro fë kowe la mathine la itre "i ka dro" hna hëne trenge pi.

Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A2+

Les systèmes consonantiques selon les labio-vélaires, labial, dental comprenant les sourds et les sonores. Produire et reconnaitre les sons /dr/ et /tr/ ; les sons sourds labial et dental /hm/ et /hn/ ; les sons transcrits /n/ ou /hn/ ; les sons /q/ et /th/. Les systèmes consonantiques selon les labio-vélaires, labial, dental comprenant les sourds et les sonores. Produire et reconnaitre les oppositions entre sourd et sonore /ka/ *vs* /za/, /hng/ *vs* /ng/. Le registre de langue : le *ihnim* (le langage affectif).

B1+

Les oppositions dentales et rétroflexes : *ut* (descendre) → *utr* (poulpe) ; *hut* (durable, éternel) → *hutr* (mâcher et cracher) ; *xet* (bouché) → *xetr* (amer-pimenté) ; mit (sombre) → *miitr* (viande) ; *atuat* (cerveau) → *atr* (homme). Le phonème /b/ et à l'initiale

d'emprunts en anglais ou français : *batra* (beurre) → *butter* en anglais ; *beletr* (ceinture) → *belt* en anglais ; *balo* (ballon) → ballon en français. Le phonème /d/ qui apparait dans quelques termes en anglais mais aussi dans la langue iaai ou nengone : *dic* (moniteur de l'école du dimanche), *diseba* (décembre), do (clone d'igname) → *doo* (nengone), *wadid* (bouton de vêtement) → *wadidi* (nombril en nengone), *di* (inondation) → *drii* en iaai. Le phonème /J/ à l'initiale qui ne change pas : *jaeketr* (veste), *jafi* (lime), *jëëm* (confiture) ou des noms d'emprunts (*wadjo, wajo, jemes*).

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les liens de parenté dans la société kanak**

A2+ *Itre lapa, joxu ne lapa, tixe ne lapa, angajoxu, hnanyijoxu, baselaia, hunahmi, qenenöj, itre hnëqa hnine la hunahmi, qaane la itre lapa (ifejicatre ne la itre lapa, mythe fondateur, totems), Itre xötrapane (ancêtre), itre u (esprits). Dro me trenadro (liens de l'homme et de la terre) – Itre gojenyi ne la itre lapa – Itre ëje me itre lapa (Eö a xome la ëjene la qatre föe ne Mu) – Faipoipo (itre tro) – Hnëmec (fetra me trenge pi) - Ihotrekeu - Iölekeu*

B1+ *Mathin – utha – sipu kem – madra ka cas - lapa ka cahae - huliwa ne la mathin koi utha - ka hamë mel - nöje drehu - aqane ini - tremesine - Götrane i kem - lapa - kola anithe la itre mo -Itre hnëqa – tixe ne lapa - itre aqane kuca - itre götrane ga ngazo - itre xen - trepene lapa - Nyidrë koi angeice nge angeic koi nyidrë - itre mo ne la haetra - iatre iameköti – iahnithekeune - itre xötre atr*

– **L'égalité filles-garçons**

A2+ *Troa ceitu / Tha ceitune kö – Neköjajiny – Nekötrahmany – Itre hna mekun (stéréotype) / qeje hnepe hnaewekë ka tha meköti – itre iakötrë hna qaja – metrötr – meköt – kootrën – itre hnëqa – Ce mel – Iwajahuj – Ixelemaiwai*

B1+ *Ujën la itre hna mekun (briser les stéréotypes) – tha ka ihmeku kö – elëhni – imetrötrë – troa qaja qaja – utin koi itre götran ga tru (mobilisation) – Itre aqane nyithupen (les salaires) – ngöne hnalapa – ngöne hna huliwa – Itrotrohni – ixatua – xome ceitun la itre föe me… - itre ihumuth – itre hnöjua*

– **Les différentes écoles « Hmelöm »**

A2+ *Itre qatr – itre hnekötrahmany – kola inine huliwa – kuci uma ne meköl – sa sinö – hlima – kola xatuane la itre qatreföe – kola trohneny – kola thitha – kola lii xaji – kola së hnagejë – kola axen – kola tra ithitr – kola metrötrëne la mel – kola drei ihaji - uma ne ini mus – uma ne ini hmi – kola ulumi gejë e hmakany – kola ce mekel la itre hnekötrahmany – kola hajin la itre nekönatr – uma ne ini qene nöj - uma ne ini hmi - uma ne ini mus - itre moni – Ini qene hlapa me qenenöj*

B1+ *Aqane ini - ini qene nöj - kola ini – hnainine – misinare - aqane wai ewekë i hmi - Wameuc la sipu aliene la aqane ini celë ka që thangan / kola ini menu / ketre aqane ini ka që thangan - uma ne ini i hunahmi - kola inine troa moni - aqane ini ne la nekëi ka wetrewetr - qenehlapa me aqane ini - kola ini lue qenehlapa - kola kokotre la inamacan - Hnëqa ne la itre qaatr - kola ini sabath / kola ini me hnamiatr*

– **Les rites de passage**

A2+ *Kola mala la nekönatr – Kola ati ëjen – Xötre i he (ixepu) – Iji wacitr hnei itre jajiny – Iciny (premier rasage) - Itre ewekë hna nyihatrene la itre ijine cili (faraig, sine imano, itre hnepe hnaewekë ne iamele (ikepe, ole, amaman, ihaji…)- Iwameucë qëemekene troa icinyi - ijine ami ini / kola ini - Ga ngazo / ga hmitröt - musine la itre tixene lapa - Hnëqa i amekötin - ini qene hlapa - ijine mala / ijine hnahon - kola hnëmec - trenge pi*

B1+ *Kola pane canga qaja kowe la mathine hmunë – Mathin a hamë mel kowe la nekönatr sipu nekëi nyidrë (sentiment paternité) - nöje drehu - kola saze xötr - kola amamane thupene hna iciny - itre lapa - Götrane i kem me thine -Ikötresae*

– ***Blackbirding of kanakas*, une histoire loyaltienne**

A2+ *itre he – itre he ka thepe atr – hna thapa qangöne la itre lapa – kola angazone la itre lapa – Australie – fidji – wia – kola kuci suka – itre kamadra – itre atre ka thupe lapa - humu lapa – itre lapa qa drehu – itre nöje ne la götrane pacifique.*

B1+ *Tha mele ka loi kö – mele ne nyihlu- kola thoi ka hape kola troa nyi thupene hnyawa- itre ka iaö – kola mele trenyiwa- kola meci trenyiwa – Kola huliwa ngöne itre hna traa wia – Kola huliwa mec koi itre kamadra - itre hnapeti me mëëk – drehu – iaai – nengone – kola salemë atr – nöjei itre* « aborigènes »

– **Mythe de l'arrivée de l'igname**

A2+ *Eë – nöj – itre lapa – itre hnalapa – itre hna eëny – kiamu – koko – qenenöj – kola kötrene la eë – kola kötre mel – itre joxu – itre isola – kola traqa e – ka ea hune la he – Itre ëjene "nyipi koko" (Cijeni, wahla – Henefini…) – Itre ëjene " tha nyipi koko" (thuma – wahnyaöl – walei…) – Itre aqane eënyi koko*

B1+ *Kola tro trije la nöj – kola tro trije la itre qatre ne la nöje ka meci hë – kola tro trije la itre hnanyijoxu – kola thele nöj – kola xep e… – itre nyipi koko - itre pengöne koko - Kola acili hnanyijoxu - aqane traqa ne la koko – kiamu - kola mejë la voleka - kola kötr qa kiamu - itre hnapet - kola thepe nöj - itre ka xep / itre trenyiwa ka xomi iujine la he - ifejicatre ne la qaane la atr - sipu aliene la koko ngöne la qenenöj - Nöje i itre qaqaa - kola itronyi la itre hnapet - kola ji lapa hmaca - kola ifejicatre*

– **Le risque de tsunami à Lifou**

A2+ *Gejë madra lo macatre 1875, saa, Ahmelewedr, luengöni, joj, ijine paseka, kola qeji la itre qene hnaop e kuhu hnagejë, elë koi hugit, hnanyijoxu e Hnengödrai – drehu - itre hna hni kow - gejë madra - Itre uma hna thë me angazon hnei gejë - itre atr hna hule hnei gejë - itre ifejicatre ne la nöj - kolo hmaca ce xup la ketre hnë ka hnyipixe - ixatua thupene la gejë madra - kola xupe hmaca ngöne ga draië / tulu - aqane wai ewekë i hmi - hna ce thawa hnene la nöj*

B1+ *Gejë madra - qeje pengöne thenge la aqane wai ewekë i qenenöj - Sisiwanyano – Haleamani – Opajo – kola treij – kola angazone la hnanyijoxu e Hnengödrai – hna akaqane la etë i Opajo – itre atre ka mec – itre atre ka eatr – hna akaqane la uma ne hmitrötre hnapan – kola kötre kowe la itre götrane ga draië – kola angazone la itre hna eëny ifini – Kola tro trije la itre hna jilapa hnapan*

– **L'agriculture à Lifou : entre tradition et adaptation**

A2+ *Eëny – ekö – itre xötrapan – hlapa – hna eëny – aqane huliwa – etrun la koko hna menuën – itre ijin traan, elengën, etc. – itre ka huliwan la eëny – Itre pengöne xen hna eënyin*

B1+ *Aqane eëny ka hnyipixe – Itre masin ka ixatua – itre drösinöe ka ngazo (pesticides) – troa fi lapan hnei tim – aqane eënyi ka metrötrën la ihnadro – eënyi nyine salemën – huliwa ne hnalapa – huliwa ne nöj – hamë mani koi nöj – maketr*

– **Sculpture et totems**

A2+ *Itre pengöne « totems », - itre pengöne öni (piny, ciciatre, thu) – itre sine etë – itre pahatr – itre hna tratrau sinö- itre götrane ga hmitrötr – Itre sinöe hna tratraune ngöne la lue ezine la qëhnelö- Itre sinöe hna sa matre xupi tratraun- ihmohmoa – itre fia ne nöj – Iahnithekeune la itre trengamo ne la nöj*

B1+ *Hmitrötre troa hane öni la « haze » ne la lapa – kola qaja la lapa ka caas – lapa ka cahae – kola qeje pengöne la qaan la lapa – Itre hna melëne ekö – ka thupë lapa – xupe la iqëemekene la itre xötrapane së – iahnithekeu ne la itre loi ne la nöj – Itre nöje ne la « pacifique » - Thupaca ne la itre xötrapane së*

– **Littérature kanak contemporaine (Pierre GOPE)**

A2+ *Kola kuci elo – kola nue gojenyin – kola nue jën – kola thele jën – kola hnying – itre aliene la qenehlapa – Kola cinyihane me elone la mele ne la itre ka wetrewetr – thupëtresiji qa Mengöni – qenenöj – wajahuje la ifekë nöjen - kola ihnyimasa- kola icilekeu*

B1+ *Kola icilekeu – kola sasaith – kola tro trij – kola mejë hmaca – kola xejë la itre hnyinge ka enijëne la mele ne la ka wetrewetr - Kola ihnyima sai – kola icilekeu jëne la qenenöj – ka isigöline la nöj – götrane ga draië ne la mel – Aqane mele ne la neköi atre drehu – Ujëne la itre aqane wai ewekë*

Grammaire A2+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau **B1+**.

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
    - Énoncé introduite par les modalités *hnei…hna* (passé) et *troa* (duratif)
    - (B1+) Le fonctionnel *hnen* cas instrumental : *hnenge hna ifëne la nekönatre hnene la sine imano* (j'ai porté l'enfant à l'aide de mon manou)
  - Les indices personnels
    - Pluriel : *easë – eahun – epun* - en plus de la forme écourtée *easë (së), eahun (hun)*
    - (B1+) La forme de la première personne du singulier *inie* pour parler de soi-même à son chef ; le pronom, substitut des noms communs inanimés *ej, lue ej, itre ej*
  - Les possessions
    - *Duel ho* (nous exclusif), *so* (nous inclusif)
    - (B1+) Le fonctionnel de détermination *i* pour exprimer la possession : *keme i eni* au lieu de *Kemeng* (mon père)
  - Les pronoms interrogatifs / les adverbes interrogatifs
    - Le verbe *u, matreu* (pourquoi faire, dans quel but), *pineu* (à cause de quoi), *nyineu* (pourquoi faire)
    - (B1+) *ië* (où, dans quelle direction) : *angeice a tro ië* (où va-t-il ? dans quelle direction ?)
  - Les noms propres
    - Modalités nominales postposées *ti* marquant le respect ou l'affection
    - (B1+) Modalité nominales antéposées *anga* marquant le respect placé devant le nom ou le titre de la personne que l'on veut honorer
  - Les prépositions locatives
    - Les directionnels verbaux, énoncés injonctifs proche ou loin du locuteur : *alemi jë* (approche) ; *ailo ju,* (pousse-toi)…
    - (B1+) Les prépositions locatives dynamiques : *koho, kuhu, koilo, kolemi…* et les statiques : *cahu, caha, cailo…*

- Les connecteurs logiques et chronologiques
  - Connecteur fonctionnel en début de phrase reliant à la phrase précédente, *loi pe* (cependant), *haawe* (et puis, eh bien)
  - (B1+) Le fonctionnel *koi* / *kowe* (à, vers) intégré dans le groupe prédicatif = objet indirect
- Énoncé optatif / La particule désidérative
  - La particule désidérative *pi*
  - (B1+) La particule dubitative *ma* (peut-être) : *ma angeice a wezipo* (il est peut-être malade)
- Les déterminants
  - Toujours pour les collections d'êtres ou d'objets : *nöjei, ume*
  - (B1+) *Lao* (pluriel numéral) : *eketre lao peleitr* (quatre assiettes)
- Les déterminants postposés au prédicat
  - (B1+) *Mina* (aussi, de plus), *fe* (aussi, également), *hmaca* (de nouveau), *palahi* (toujours), *asë* (tout)
- Modalités nominales antéposées –postposées / articles à valeur déictique
  - Modalité nominale antéposée *lo* (non visible en référence au passé) : *…kösë lo itre tepolo* (…ressemblant à des diables).
  - (B1+) Modalité nominale postposée *asë* totalisateur (tout, toutes, toute entier) : *ngöne la hunahmi asë* (dans toute la tribu)
- Modalités nominales antéposées / indéfinies
  - L'indéfini *isa* (chaque, chacun) : *isa joxu ne lapa* (chaque chef de clan)
- Proposition subordonnée
  - Subordonnée introduite par *ngacama* (quoique, bien que) : *itre nekönatre a elo ngacama kola mani* (les enfants jouent bien qu'il pleuve)
  - (B1+) Subordonnée introduite par *matre* (pour que, afin que), *uti hë* (jusqu'à ce que), *qëemeken* (avant que).
- Les unités minimales
  - Les mots composés avec relateur, *uma ne meköl, uma ne si…*
  - (B1+) Les mots composés à partir des racines juxtaposés, *hnë kelewezipo, hna kei avio*
- Les adverbes (les post verbes)
  - Les post verbes : *fë* (avec), *hnyawa* (bien, tout à fait).
  - (B1+) *Trootro* (progressivement)…
- Les directionnels
  - *Calopi, calojë*
  - (B1+) Le groupe "*huë*" pour la direction (nord-ouest), le groupe "*hië*" direction sud-est
- Les présentatifs d'origine verbale, fléchis
  - (B1+) *Hetreny* (il y a), *hanawang* (voici, voilà)
- Les présentatifs d'origine déictique
  - (B1+) *Celëhi* (voici), *kolo* (voilà) : *kolo huliwa i Qahemë* (c'est le travail de Qahemë),

– Morphologie lexicale
- Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
  - Avec le suffixe *-en* (*xou* → *xouen*, *sese* → *asesen*, *xeci* → *axecien*…
  - Allongement de la voyelle finale + suffixe *-th* (*emo* → *emoth, jina* → *jinath*…)
  - (B1+) Allongement de la voyelle + suffixe *-n* (*elo* → *eloon ; sue* → *sueen…)* seulement le suffixe *-n* (*kuqa* → *kuqan ; cia* → *acian..)*
- Les lexèmes de base qui se terminent par une consonne
  - Le suffixe *-n* seulement dans les formes causatives (*paatr* (se perdre) → *apaatren* (perdre, supprimer), *wel* (carbonisé) → *awelen* (bruler, calciner)
  - (B1+) Suffixe *-iin* (*cinyiany* → *cinyanyiin*, *qej* → *qejiin*, *caas* → *acaasiin*…), suffixe *-in* (*geny* → *agenyin*, *ucic* → *aucicin*…)
- Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
  - Flexion de la voyelle finale *ë* → *i* : *amë* → *ami* (mettre), *atë* → *ati* (poser sur quelque chose)…
  - (B1+) Flexion de la voyelle finale *a* → e. Exemple : *kapa* → *kepe* (recevoir), *thupa* → *thupe* (couper)…
- Les formes transitives qui se terminent par une consonne
  - (B1+) Suffixe *–i* : *hul* → *huli* (tracter, tirer), *ij* → *iji* (boire), *xen* → *xeni* (manger) ; flexion de la consonne finale *n*/*ng* → *i* : *can* → *cai* (coudre), *dreng* → *drei* (écouter)

Syntaxe

– Les différents types de phrase
- La phrase impérative (donne un ordre, un conseil…)
- (B1+) Les phrases exclamative (pour exprimer une émotion, un jugement) et interrogative (pour formuler une question)

– Les statifs
- Avec la modalité aspectuelle de l'accompli *ha* variante du *hë* : *traqa ha qa drehu* (Il est arrivé de drehu)
- (B1+) Avec la modalité ponctuelle *hi* : *ijiji hi la lue öl* (c'est assez les deux marmites)

- Expression de la comparaison
  - Les superlatifs : *tru, atraqatr*
  - (B1+) Le superlatif : *atraqatre ihmauli, atraqatre ithumë* (très grand, démesuré)
- Les syntagmes nominaux à fonctionnels invariables
  - *Thenge* (selon) : *kola fia thenge la aja i angeic* (il danse selon sa volonté
  - (B1+) *Uti* (jusqu'à) qui apparait rarement seul + la modalité aspectuelle accompli *hë* ou ponctuel *hi.* Exemple : *Eni a ini uti hë hej* (J'ai école jusqu'au soir) – *eni a ini uti hi e draimecixen* (J'ai école seulement jusqu'à mercredi)

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, en LVC, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, documentaires, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : ils repèrent des mots clés, identifient des informations simples, les mettent en lien et établissent ainsi des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots familiers** pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En seconde, en cours de LVC, pour progresser en expression orale, il est essentiel de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité des élèves à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes simples, mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de façon constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou

souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer, etc.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.

  Hanawange la ketre uma ne meköl, kola cile ezine la hnangöni nge alanyimu la itre nekönatr, itre xan a nango meköle nge ame itre xane kola thele xötra. Ame la itre ka thele xödra, tre, itre neköjajiny ka xötrë sine ipopine ka hatr la han.
- **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

  Ame eni, tre, + nom et prénom… *atre qa ngöne la hunahmi ne… - Ame la kemeng, tre, … - Ame la thineng, tre, … - Luako lao macatreng… - Ame la trejine me eni, tre, … - Ame la tremun me eni, tre, … - Ame la tretreng, tre, … - Ame la hmihming, tre, … - Ame la hunahmi i eni, tre, … - Eahuni a lapa e… - Nge ame la nöje i eahun…*
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  Ame la kepine la hna tha idrei hnene la nekönatre ke hna pane ulumi nyëne hnene la un nge qatre föe a hane xeni pun la pitru i nyiën. Eni a mekune la tha idrei ne la ketre nekötrahmanyi ka iji gorok lapa.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

  Eni a pi tro Easo troa hane iamamanyine la itre he katru. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna saatre i Maliadi nge kola së hnagejë laka alanyimu. Nyimutre la itre kamadra me itre xaa atre ka uti qangöne la he ka wië me bulu la han.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.

  Ame lo treu mecipudrelë ne lo macatre 1953 hna patre la he «Monique» e nyipine Mengöni me Nouméa. Enehila easë a troa mekune la itre sine së ka patre hë, kola ha traqa kowe la caatr nge cako lao macatre. Elanyi, thupene hna ithanata hnei peresida easë a troa thinge lo nyima qëemekene troa nue la itre engen.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.

  Ajange troa xeni la koko hna ölen / Eni a pi ajane troa elo bool maine pena troa elo tram / Tha ajange kö la ifejicatre celë / Xele ni la ifejicatre celë / Xele catre ni la miitr / Ka hnyapa catr / Ame la nyima ajange, tre, … / Ajange catre (hnyawa) la nyima celë / Pi ajange catre la fia drui.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**.
  - Ajouter un élément : *me* / *nge*
  - Illustrer : *ketre ceitun*
  - Exprimer une opposition : *ngo*
  - Exprimer la cause par juxtaposition : *patre kö angeic ke ka wezipo angeice enehila. Patre kö angeice pine laka ka wezipo*
  - Exprimer la conséquence : *celëhi matre eatre pi*

  Ame la qane, tre, hnei Qahemë hna thele la caa oj me traqa fë koi qatre föe. Thupene lai hnei qatre föe hna qaja koi angeice troa nue hmaca ngo tha hna drenge kö hnei Qahemë. Angeice a ajane ke ka mingöming la iqëemeke ne lai neköi oje hune la hupupuny. Ame la pune la tha idrei i Qahemë, tre, hna tru la neköi oj me nyi un me humuthi lue tremapin. Celëhi la pune la tha idrei…
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.

  Eni a pi xeni itra hna öji onon / Eni a pi elo bool / Eni a ajane la caa ifejicatre / Elanyi, eahuni a tro Hnathalo / Enehila, eahuni laka troa autrë angatr. Epine e tru hë ni eni a troa itö loto kaza me ca hnalapa ka tru.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

  Ma ka kuci iöni angeic / Ma iöni la hnei angeice hna kuca / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng / Hapeue, atreine kö së troa aje e Peng ? Maine ka wele la hmeje e Peng, tro së a uti troa songë utr. E hetre avio ne tro drehu, tro pëhë ni a xomi falawa hna sa havene koi eö.

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à leurs camarades, aux professeurs, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences pour établir des relations constructives avec autrui et pour résoudre des difficultés, notamment de communication.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que :

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées.
  Eö a troa ini eka ? / Eö a traqa qa ka ? / Nemene la mekuna i epuni göi elo iwej ? / Pine nemene la pë kö sine ce elo i eö ? / Ije hawa ne tro eö a meköl ? / Easë a tro ië enehila ? Eö pena laka troa elo ? Nemene la hnë i eahun ?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir.
  Wange palakö la aqane tro / Maine ka hace the / Thupëne hnyawa kö… (conseils)
  Xome jë la itre itus i epun ! / Fe pi la itre itus i epun ! – Eni a pane sipo, nemene götran ? (consignes courantes)
  Xome jë la / Thinge jë lo itre mataitus / huliwane jë ! (Ordres simples)
- **Demander des nouvelles** et réagir simplement.
  Hapeue lai egöcatr ? / Tune ka eö ? / Ka loi hi, oleti atraqatr / Nge ame eö ke ? Sine hnepe egöcatre pe hi
  - Entre jeunes. *Maré ? / Moië hi ? / öö ! moië hi / Ame eö ke ?*

  Tuneka jë hë loe Hetrue fë lo hna ixöj ? Öö ! Hapeue jë hë loe Hetrue.
- Demander et exprimer l'**autorisation** et l'**interdiction** en contexte connu.
  Kola sipon, hapeue ijiji kö troa xeni e celë ? / Hna nue troa xeni e celë / Hmitrötre troa xeni e celë / Tha tro kö a xeni e celë / Tha hna nue kö troa xeni e celë / Tha ijiji kö troa xeni e celë.
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
  Kaloi! Mekune ka loi ! Öö kaloi ! Ka lolo ! Ka lolo catr ! Pëkö ejolen ! Eje hi ! Ce mekunange me nyipë ! Casi hi lai mekuna së !
  Waea ka ngazo, tha eje kö ! Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! Thatreine kö ni ! Tha ijijinge kö ! Ketre me eni fe! Tha eni kö ! Tha ce mekuna së kö ! Ööhö / Ohea. Xeleni ! Tha eni kö a kapa la hnei eö hna qaja
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone**.
  Hawe, eni a troa e: Luatr nge ekako, caatr nge könipi, caatr nge ekengömen, etc.
- **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites.
  Pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyanyine ? Kolo lai a qaja ka hapeu qene drehu ? Eni a sipo eö troa qaja hmidran. Atreine tro eni a ujëne lai hnaewekë cili. Qeje pengöne jë ! Pane qaja atrune jë. Atreine hi eö troa ujëne hmaca la hnei eö hna qaja matre hmaloi e troa trotrohnine.
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples.
  Bozu, hapeue lai ? Tuneka lai ? Moië hi ? Kaloi hi ! Tha ka loi kö ! Egöcatre ! Hnepe egöcatre pe hi ! Tuneka nyipë ? (saluer)
  Edrae hë, elanyi hë, iönyi hë së e ketre drai / Eni a pane troa mano e cahu / Iöhnyi hë së elanyi / Qanyine kö la itre tro (prendre congé)
  Oleti / Oleti atraqatr / Eni a kapa / kola olene catrën (remercier)
  Menu hë ni / Kola pane sipo / Eni a qeje menu koi eö (s'excuser)
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
  Pane treqene ju - Pane treqetreqene ju - Wange hnyawa kö - Thupëne hnyawa kö - Loi ju hë!
  Drenge ju! Hmekëne kö! Hnyangenyëne hnyawa la hna qaja.
- Utiliser des verbes de **perception.**
  Pane goeëne ju! Drenge ju! Tha drenge kö ni. Öhne i epun? Sameke la alameke maca maine mi. Kecikeciqa ne la öni sipa. Kola ho la trenge pili maine drual
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**.

E celë ngöne la trekes! E ce! E celë hune la trekes, e koho hune la iahnu, e kuhu fene la iahnu. E qane la ifejicatre. E nyipine la ifejicatre. E pune la ifejicatre. Ngöne la pane, hnaaluene, etc. Xötre ne la ifejicatre.

– Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.

Eni a hnötr / hedredrei catr / ka ngazo catr, Eni a pi xen / Eni a pi ij / Angeice a pi meköl / Angeice a ajane troa mano / Angeice a aja ixatua / Tha trotrohnine kö angeic.

– **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Kola troa elo feni balo e 9ör ngöne hna elo katru e Hnassé hnei AS Qanono me Bethel Sport. Ame la thupen, tre, 300 fara.

Ketre kola troa nyipune e 19ör la icasikeu hune la tapakae me hani e köningömene ne la drai sabath hune la hnapapa i Haima e Xepenehe.

Outils linguistiques – LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée dans les autres modalités d'enseignement : à partir d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Consolidation du niveau **A1**, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie. Marquer et respecter les phrases interrogatives dans leur intonation montante. Produire et reconnaitre le son /h/. Pertinence des voyelles courtes et longues *öhö vs ööhöö.* Le registre de langue : le *metrötr* (langage noble respectueux). Le phonème /b/ et à l'initiale d'emprunts en anglais ou français (*batra* (beurre) → *butt*er en anglais ; *beletr* (ceinture) → *belt* en anglais ; *balo* (ballon) → ballon en français.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les liens de parenté dans la société kanak**

A1+ *Kaka - Nenë - tretre - Hmihmi - Mathin - utha - trejin*

– **L'égalité filles et garçons**

A1+ *Troa ceitu / Tha ceitune kö – Neköjajiny – Nekötrahmany – hna qaja – metrötr - xomi akötr – elëhni – saze thina – ahmahman – wajahuj – tha trotrohnin – pi mama – pi draië – pitru – xatuan – hnim – caas*

– **Les différentes écoles « Hmelöm »**

A1+ *Uma ne meköl - hunahmi - ini - Itre qatr - itre hnekötrahmany - itre thupëtresij - iwameucë - kola inine huliwa - kuci uma ne meköl - sa sinö – hlima - kuci hlapa koko - aqane troa melëne la mele ne trefën*

– **Les rites de passage**

A1+ *Kola mala la nekönatr - Kola ati ëjen - Xötre i he (ixepu) - Iji wacitr hnei itre jajiny - Iciny* (premier rasage)

– ***Blackbirding of kanakas* : une histoire loyaltienne**

A1+*Thupe wia - Australie - Fidji - Kuci suka - mele ka iaö / nyihlu - itre atre ka thupe lapa - akötr - itre kamadra - itre nöje ne la götrane pacifique - kola salemë atr*

– **Mythe de l'arrivée de l'igname**

A1+ *Ifejicatre - voleka - eë - idreuth - jiin - Zine koko - kenu - he - itre ëjene koko - hnagejë - itre ëjene nöj - itre ëjene koko- thuma haïtr – tim*

– **Le risque de tsunami à Lifou**

A1+ *Gejë madra - saa - Ahmelewedr - Luengöni - Joj - ijine paseka - kola qeji la itre qene hnaop e kuhu hnagejë - elë koi hugit - kötre - hnanyijoxu e Hnengödrai - hunahmi e Mou - uma ne hmitrötr hna angazon*

– **L'agriculture à Lifou : entre tradition et adaptation**

A1+ *Eëny – itre ëjene hlapa – ka eëny – dro – ijine – itre aqane huliwa – Itre götrane hna eëny - metrötrën la ihnadro – itre ëjene koko – itre treu*

– **Sculpture et totems**

A1+ *Itre pengöne « totems » - itre pengöne öni (piny, ciciatre, thu) – itre sine etë – itre pahatr – itre hna tratrau sinö- itre götrane ga hmitrötr – hmitrötre troa öni la itre haze*

– **Littérature kanak contemporaine (Pierre GOPE)**

A1+ *Kola kuci elo – kola hnying – Kola cinyihane me elone la mele ne la itre ka wetrewetr – thupëtresiji qa Mengöni – kola ihnyimasa - kola nue jën - kola icilekeu*

Grammaire A1+

Morphologie

- Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
    - Former un énoncé introduit par la modalité durative *kola*. Exemple : *kola mani* (il pleut)
  - Les indices personnels
    - Singulier *eni, eö, angeic*. Les formes écourtées *eni-ni, eö-ö*. Duel *epon*
  - Les possessions
    - Le déterminant possessif direct *ng* marque de l'appartenance à la première personne du singulier. Le *i* qui exprime la possession ou l'appartenance. Exemple : *Mamang- mama i eni, keme i angeic*. Duel *së* (nous).
  - Les pronoms interrogatifs / les adverbes interrogatifs
    - *Drei,* qui ?, *Nemen* (quoi ?), *Ije (*combien), les adverbes interrogatifs comprenant le verbe interrogatif *u* : *hapeu*
  - Les noms propres
    - Modalités nominales antéposées *anga* et *ange* comme marque de respect
  - Les prépositions locatives
    - Avec les particules locatives *ngöne* et *hun* : *ngöne la hmakanyi sine jidr* (tôt le matin), *hune la ilaulau*.
  - Les connecteurs logiques et chronologiques
    - Connecteurs introduits par *me* (et), *nge* (et), *ke* (car, donc)
  - Énoncé optatif / la particule désidérative
    - Énoncé optatif introduite *epi* ou *pia* (pourvu que)
  - Les déterminants
    - *Itre* (pluriel relatif) : *itre uma* (les maisons), *haa* (pour les collections d'être et d'objets) : *haanekönatr*
  - Modalités nominales antéposées / articles à valeur déictique
    - Modalités nominales *lai* et *la* (proche du locuteur, de l'interlocuteur) : *eni a hleme la ono meci* (je ramasse le coco sec) ; *ajë lai suka* (donne-moi le sucre)
  - Modalités nominales antéposées / indéfinies
    - L'indéfini *ketre* (un autre, un certain, un parmi d'autres) : *ketre drai* (un jour), *xaa* (d'autres, certains) : *itre xaa wene waniapo* (d'autres papayes)
  - Proposition subordonnée
    - Subordonnée introduite par e (quand, lorsque, au moment où) : *traqa jë angatre e aja i angatr* (qu'ils arrivent quand ils veulent)
  - Les unités minimales
    - Les mots simples : *nekönatr, hnalapa, hnagöni, hnagejë…*
  - Les adverbes (les post verbes)
    - Les adverbes : *me, fe, thei…*
  - Les directionnels
    - *Kolopi, kolojë*
- Morphologie lexicale
  - Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
    - Seulement avec le suffixe *-n*. Exemple : *kuqa → kuqan*, *pehna → pehnan*, *thina → thinan…*
  - Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
    - Lexème transitif terminé par une voyelle, flexion de la voyelle finale *a → i* : *ena → eni* (enfreindre), *fica → fici* (écraser), *kuca → kuci* (faire, construire)

Syntaxe

- Les différents types de phrase
  - La phrase déclarative (énoncer un fait, donner une information)
- Les statifs
  - Modalité stative *ka* : énoncé statif personnel *(ka wië, ka tru, ka loi).* La modalité stative peut se combiner avec la modalité aspectuelle de l'accompli s'il s'agit d'un état passé *hë : ka tru hë la nekönatr* (l'enfant a grandi)
- Expression de la comparaison
  - Les comparatifs *: ceitune me, tui*
- Syntagme nominal à fonctionnel invariable
  - *Ngön* (dans, en, pendant, auprès de) : *ngöne la ketre ijin* (à un certain moment), *qaa* + locatif (depuis, provenance) : *eahlo a traqa qaa drehu* (elle arrive de Lifou)

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première représente une étape décisive dans l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège et consolidées en seconde. Elle amène les élèves à accentuer leur maitrise raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique drehu, se complexifient davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, les élèves, fort de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Au moyen des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'informations simples et de mise en relation des éléments dans le but de les reformuler. Les élèves sont également conduits à s'appuyer sur des règles acquises précédemment afin d'assurer une bonne correction de l'expression écrite. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

Cet axe explore la construction des identités individuelles et collectives et la manière dont les échanges, tant culturels que sociaux, influencent la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les pratiques, les rites et les interactions sociales participent à la définition de l'identité kanak et à son dialogue avec d'autres cultures, dans un monde globalisé.

Objets d'étude possibles

- Nouvelle forme de sociabilité urbaine
- *Lue jajiny*, regards croisés entre femmes suisses et société kanak

Axe 2. Diversité et inclusion

Cet axe explore comment la société kanak intègre la diversité et favorise l'inclusion à travers ses pratiques culturelles et sociales. Il s'agit d'analyser les mécanismes d'inclusion et de tolérance au sein des communautés, ainsi que l'influence de la diversité.

Objets d'étude possibles

- Métissage et mariage interculturels
- Les personnes en situation de handicap

Axe 3. Art et pouvoir

Cet axe explore comment l'art, en tant que moyen d'expression, interagit avec le pouvoir et la société. Il s'agit d'analyser comment l'art kanak reflète, questionne et influence les dynamiques sociales, politiques et culturelles, et comment il devient un vecteur de revendication et de reconnaissance identitaire.

Objets d'étude possibles

- Les danses guerrières (conseillé en LVC)
- Festival Mélanésia 2000

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Cet axe explore les défis environnementaux auxquels la société kanak est confrontée et les réponses qu'elle apporte grâce aux innovations scientifiques et aux savoirs traditionnels. Il s'agit d'analyser comment la communauté kanak allie traditions et technologies modernes pour faire face à ses responsabilités envers la nature et les générations futures.

Objets d'étude possibles

- Le dérèglement climatique
- Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable

Axe 5. L'être humain et la nature

Cet axe explore le rapport profond et indissociable entre l'être humain et la nature dans la culture kanak. Il s'agit de comprendre comment la nature est perçue non seulement comme une ressource, mais comme un élément fondamental de l'identité et de l'existence, influençant les pratiques sociales, spirituelles et économiques.

Objets d'étude possibles

- L'incidence des bateaux de croisière
- La vision kanak de l'océan (conseillé en LVC)

Axe 6. Le district de Lösi

Cet axe interroge les origines fondatrices du district de *Lösi* ainsi que les mécanismes de transmission de la mémoire et de la légitimité coutumière. À travers le récit de la chefferie de *Lösi* et le rôle du site de *Caakinë* à *Hmelek*, il s'agit de comprendre comment les mythes d'origine, les gestes symboliques et les lieux sacrés participent à la construction de l'autorité et à l'unité du district. L'importance donnée aux choix ancestraux, aux récits et à la place accordée à la jeunesse révèle une société attachée à la continuité, à l'éducation coutumière et à la valorisation de l'histoire orale comme socle de l'identité des gens de drehu.

Objets d'étude possibles

- *Hnanyijoxu e Lösi* (conseillé en LVC)
- Site Caakinë à la tribu de Hmelek

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et amènent les élèves à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant de les entrainer à la réception orale et écrite en développant encore leurs connaissances culturelles. Les élèves accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur différents indices (lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteurs en réaction à un article ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*hunahmi / hnë hmi, hnanyijoxu / hnë nyi joxu, hnamiatr / hnë ami atr*) et la dérivation (*hunahmi, ihazekeu, sihaze…*) pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – Distinguer dans les énoncés ce qui relève de l'information et de la prise de position de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.).

Expression orale et écrite

En première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est également primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de façon constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.
Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	**B1+**
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux. *Ame ni ke… / Hna hnaho ni lo treu…, macatre 1827 / Ame ni ke atre drehu / Eni a huliwa ngöne la…* *Ame la, tre, smartphone, ka nyipi ewekë catr koi huliwa, troa hë maine troa icinyanyikeu.* *Ame la centre culturel TJIBAOU, tre, hna acil e Nouméa.* *Ala luatr la itre nekönatr ka tro lo thupenehmi a tro Faras troa ini. Casi hi la avio i angatr* – • **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Ame la ëjeng, tre, Marie D. nge eni a… Hnenge hna ini e Paris nge hetre hatre… « Master de stratégie Marketing ». Hnenge fe hna huliwa ngöne la ketre « entreprise » XWZ. Ka musinëne la ala tripi lao sine huliwang. Kola elitrauje la madrinenge… Oleti !*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Hane hi la e… / Ame nyidrë, tre, droketre, hene katru… / Ka lolo la thina i… / Hetre ifënekoi nyidrë, nge… lae nekëi nyidrë ka oma la ipene he / Lue loto i nyidrë ca ka hane… nge…, etc.* *Ame la monuma celë ke nyine iamamanyine… Fao lo macatre… / Ka könitre lae götran / Ame ngöne la katru hna cinyanyine la… / Ame ngöne la lue kaco hna… la A. I. U, etc.* – (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *Bozu ! Hapeue lai, tuneka nyipë ? Mare, Moië hi !* *Atreine i eö kuca ? Atreine hi eö la aqane kuca !* *Tro eö palahi a hamëne edraehe la hmune hne së hna ce*

- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer.

  Qaan : Ngöne la ijine mano i Lukas e Luengöni tro palahi angeic a elo e kuhu hnangöni…

  Sisedrën : Ame ngöne la ketre hnaipajö, angeice a jele hnaop, ene pe mama pi la ketre dröne pepa. Kola qeje pengöne la trengamo hna juetrëne ngöne la fene menyi e Hutr…

  Pun : Angeice a bëeke hmaca memine la nöje i pengöne mo ka melemel…
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

  Ezin - qëmeken - hutrö – e koho - e kuhu - nyipine- götrane mii (prépositions) -etc. / E ce - e cili - nanyi – easeny (adverbes) - etc.

  Kola cile la ka ini qëemekene la « tableau »…
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Enehila - eidr - elany - ame e cili lo - thupene lai - kolo ijine - utihë lo - drai ka pexej - enehila hi

  Ame eidr lo hmakany ke hlë hë ni lo 7h. Hnenge hna pane lapa troa e tus nge thupene lai eni a iji kofi. Ame la kola fenes hna iji kofi eni a tro pi troa ini lo 8h
- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).

  Hleuhleu - latresi - treij - ngazohnine - Madrin - kola elitrauj la madrin- etc.

  Ame la angeice a drenge laka tha huliwa ha la sine celo i angeice, tre, angeice a latresi catr. Angeice a ngazo hnine la hnei angatre hna tha sikusikune troa xatuane la sine ce elo i angeic. / Ngo ame hë la angeic a lapa mekune hnyawa ke… kola nango hmaloi… / Tru palahi la hleuhleu ngo matre troa tune ka…
- Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

  Eni a mekune laka ame la « télétravail », tre, kola ahmaloiëëne la mele ne la itre atre ka huliwa. Ame la itre xa hnepe ejolene pe, tre, tha ce eö hmaca kö me itre sine huliwa i eö, pë hë porotrike me itre xane pine laka eö casi hi e koilo hnalapa i eö, ngo maine atreine eö troa thele jëne me hetre aqane troa ithahnata me itre sine huliwa i eö, tre, tru catre kö la eloine la « télétravail ».
- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

  Ame la qaan - ame la hnapan - thupene lai - ame la pun - ngo - ame ngöne la ketre götran - maine pena - e ngazo - pine laka - maine ngazo - maine tha loi kö - ceitun me…

  Qaane lo kola « covid » nyimutre la itre ka huliwane la « télétravail ». Ame ngöne la ketre götran… nyimu eloin. Celë hi ka troa ahmaloiëne… me acone la itre thupen… Ngo ka hetre engazon… pëkö ithanata me itre sine ce huliwa maine pena tha huliwa nyimenyim. Ngöne la ketre götran… huliwa. Hawe, ejehi lai !

  Kaloi ! Lolo jë !
- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

  Ame ekö ngöne la macatre 1842 hna traqa e Ahmelewedr la ketre atre Tonga, Fao qatr la ëje i nyidrë. Hnei nyidrëti hna ea hune la Kenu qa Mengöni. Nyidrëti a troa tro fë hmi e drehu. Hnei nyidrë hna xepe e qae Huan nge hna kepe nyidrë hnei… me hotrëne la hmi koi angajoxu Coo…
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  E (koho) hune la ilaulau / E qëemeken / Ezine la falawa / Ngöne la götrane mii / Götrane maca / E kuhu fene la ilaulau / E nyipi nyidro… / Nango ailo jë / Ailo pi, etc.

  Ame e koië qa catre fene… / E kuhu qëhnelö / Ngöne la sehnë ne la uma ne meköl…
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Ame elanyi eni hmaca ha a troa wai droketre thupene lo hna thupa lo ithewekeng. Nyidrëti a xouene wanga… cia la treu hnapin (antériorité)

  Enehila eahuni a madrine la… ngo eahuni fe a treije pine la ketre qaqa huni ka mec (concomitance)

  Thupene hna meci lo qaqa huni lo macatre hnapan eahuni a madrine la kola hnahone… matre aupune la treije hun (postériorité)
- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  Pëkö luelu koi ni, ame la kola meci la alanyimu the së itre ka wetrewetr, tre, hnene la ka haitr. Ame la mekunang, tre, tha ka haitre kö laka ngazo ngo la aqane iji… / Eni a mekune loi kö la tro së a ti he hune la tro së a xomi avio pine laka… Nyipici lai ngo…
- Organiser et structurer un récit ou un propos en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, ainsi que pour souligner et mettre en relief.

  Ngöne la macatre… ca gejë ka ihumuth. Hna elë ngöne la hunahmi e Mu me Joj. Hna humuthe la itre atre me angazone la uma ne hmitrötr, tunela itre hlapa (cause)

  Thupene lai hnene la itre atre hna elë troa kuci uma… ketre tune la hnanyijoxu (conséquence)

  Ketre tha hna mekune casi kö ka hape, gejë madra ngo hna mekune fe ka hape, hnëjine… (concession)

  Kola ifejicatrene fe ka hape, hnei Sisiwanyano hna hnaa la lue… matre… Celëhi kola mekune ka hape ame lai gejë madra… ngöne la fene hnengödrai ngo memine fe la aqane wai ewekë… xötrapan (opposition)
- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  Ngöne la ijine kola troa huliwane la wiik ne la itre qenehlapa, hetre « projet » nyine tro së a ce huliwan matre amamane la itre ka nyipi ewekë ngöne la qenenöje së

thatreine kö troa huliwa hnyawa… Celëhi… Atreine troa nyipun me qaja ka hape, ka loi ngo… – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *Ame ngöne la itre drai hnapine,tre , tro la « café culturel » a kökötre ngöne la traone pine la itre aliene ka nyimutre nge ka hë atr. Eahune a mekune troa ithawakeune thenge la itre « réseaux sociaux » la itre aliene me fe kowe la itre xaa traon.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques *Maine ijije hi troa - ame la mekunang - eni a mekune ka hape… - Loi e troa pane hetre mani matre thupene lai tro së a ce wange la aqane troa akökötrene la huliwa - Maine tro së enehila a nyiqane huliwane la « technologie verte » ke tro la itre ka thupëne la huliwa i « énergie » hne së hna huliwane a uti ngöne la itre drai hnapin.*	*memine fe la aqane huliwa ne la itre xötrapane së. Hetre itre hne së hna troa könën qa cahu trööne matre ini së troa hu me fia. Hetre itre xaa « profs » ka troa ce huliwa me easë, tunela ka ini nyima (musique) me ini siji iahnu (arts plastique).* *Ame la nyine troa së a eatrën (notre objectif), tre, …* *Ngöne la pune la wiik, easë a troa iamamanyine la hmune la huliwa së.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *Maine troa loi la drai, tro ni a traqa fë i(e) koi eö / E traqa ka hape troa loi la drai elanyi nyiso… / E mama ha la ijine troa hnëmec, tre, … / Tro kö ni a nue eö e tro eö a qaja… / Troa kapa la aja i eö e tro eö a catre thith.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *ELëhni* (déplaisir, colère) / *sisin* (dégout), *ihnim* (affection), *itrotrohni* (compassion), *hmahma* (honte), *latresi* (pleurer à chaudes larmes), *hleuhleu* (triste, chagrin, peine) *Kola sesëkötre la ngönetreing… ngo… ma ipene he la ka cia catr / Treije latresi pe la pune koi ni ke paatre hë eö hnenge hna… lo drai eidr, iöhnyi hë so…* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Enehila, hnine la itre uma ne ini kola hamëne la itre jia ne huliwa kowe la itre nekönatre matre tro angenyiudren a atreine troa öhnyi huliwa… matre hetre mani nyine ithuane la föe hmunë me itre nekönatr.* *Ame ekö, hnine la itre hnemelöm kola hamëne la itre jia ne huliwa kowe la itre nekötrahmanyi matre tro… xome la itre huliwa ne nöje ngo memine fe la hnëqa thupene hna faipoipo.*

Interaction orale et écrite, médiation

En première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent, en des termes courants ou imagés, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences pour établir des relations constructives avec autrui et pour résoudre des difficultés, notamment de communication.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.

Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue drehu), sur des sujets d'ordre général ou personnel.

Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue drehu) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *A ija kuci elo eö ngöne la wiik ?* (combien de fois) / *Kuca kuca catre eö ?* (à quel point) / *Ijetre la etrune la hnei eö hna nyinyapëne enehila ?* (combien) / *Nemene la etrune la uma ?* (quelle taille) / *Nanyi catre la hnei eö hna lapa ?* (quelle distance) – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *The nyimejene kö la kola huliwa* (impératif) *Kuca jë la qa i eö* (obligation) / *Loi tro eö a kuca la qa i eö* (conseil) / *E ase hë eö, tro jë hë* (possibilité) / *Ijiji tro ni a huliwa memine la…* (autorisation) / *Ma ijji hi la tro eö a kuca la itre qa i eö thupene hna xen* (suggestion), *etc.* – Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction, ou des contraintes à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Eni a sipone troa…* (demande polie) / *Hapeu ijije kö ma tro ni a…* (plus formelle) / *Elanyi pë hë nge ase hë eö afenesine la huliwa celë* (obligation stricte) / *Tro eö a traqa elany e 8h* (nécessité) / *Pane hane jë sa la hnei eö hna meköl* (suggestion) / *Eni a qaja koi eö, drenge hnyawa* (conseil) / *Hna wathebone troa löö…* (interdiction formelle) / *Hapeu ma tro ni a canga fenes ? Kaloi tro jë hë eö !* (permission) – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Caasi hi la mekune i nyiso / Eje hi lai… / Celë fe hi la… / Nyipici eö ngöne la ketre götran ngo…* (accord modéré) / *Eje hi ngo isazikeu la lue mekune so / Ohea ! ka isa pengöne*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Ka nyipici lai itre hnei eö hna qaja ? / Itre ka eje (kö) lai hnei eö hna qaja ? Pane nango qaja atrune pi (jë) ? / Nemene la itre xaa hnei eö hna troa qaja matre tro ni a jele nyipicine ? / Nemene laka anyipicine la itre hnepe hnaewekë cili ? / Nemene la aqane tro ni a trotrohnine la hnepe hnaewekë celë ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. Relation hiérarchique (entreprise formelle) : *Hapeu, ijije hi troa hamëne lo « rapport » edrahe e 17h, eni a sipon* (supérieur) / *Kaloi ! Eni hë la troa canga kuca* (subordonné) Dans un contexte culturel : *Hapeue ijije kö troa pane goeëne la, e hetre ijinë hë / Troa hamëne lo « rapport » edrahe midi / Öö ! Troni a canga kuca* Niveau de familiarité : *Eni a sipon, pane ajë la sotr / Öhö !* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Eni a pane sipo / Kola sipo / Atreine tro ni a… / Hapeue tro ni a… / Ijije troa…* (autorisation) / *Tha loi kö troa… / Tha ijiji kö troa… / Tha hna nue kö troa…* (interdiction) / *Tha atreine kö… / Tha hmala kö…* (incapacité) / *Ame koi eö, kaloi tro ni a… / Hna nue troa…* (permission) / *Hna masoan / Pici pë hë la itre sisi nge…* (contraintes) – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

catre la lue… (désaccord total)

Eni a trotrohnine tui eö laka ka nyipi ewekë la huliwa hne së hna troa kuca ngo eni a mekune laka tha kaloi kö troa tro xome tunelai.

- Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Maine eni a trotrohnine hnyawa la hnei eö hna qaja… Eje hi lai ? (répéter) / *Ame la eö a qaja ka hape, wange jë pë së, tre, nemene la alien…* (préciser) / *Eö a mekune ka hape loi tro së…* (clarifier) / *Ame la hnenge hna trotrohnine, tre, …* (traduire)
- Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

  Bozu së ! Eni a olene la hnei nyipë / eapo hna kapa la sipong. Maine hetre itre xaa hnying, ke tro ni a hamë itre xaa ithuemacany. Oleti atraqatr (situation formelle)

  Bozu Paulo ! Oleti la hnei eö hna ixatua eidr. Iöhnyi hmaca ha elany (situation informelle)
- **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

  Hnenge hna nyipi huliwane la « projet » ce, ngo thatre kö ni ka hape tro jë kö eö a kapa ? / Ö ! Ka nyipi ewekë la hnei eö hna kuca, nemene la « projet » cili ? (relancer la conversation)

  Ame la hnenge hna trotrohnine, tre, epuni a troa pane ithahnata me ce wange la nyine troa canga kuca. Eje hi lai ? (reformulation plus souple)
- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

  Ame la hnapan / qaan / thupene lai / troa nyipun / ka nyipi ewekë troa / nge e thupene pë hë – hnaaluen / hna akönin…

  Ame la qaan, tre, tro sa a pane trotrohnine hnyawa la huliwa celë. Thupene lai, ame la hnaaluene, tre, … Ame la hnaakönine me pun huliwa së, tre, …
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

  Eni a nango seseu pine laka… / Tha luelue kö pine laka… Ngo nyipici laka hetre luelu…, etc.
- **Transmettre** les **informations pertinentes**, y compris quelques informations implicites d'ordre culturel, concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

  Ame la hne së hna öhne ngöne la iahnu celë (affiche publicitaire)*, tre, kola qeje pengöne la thupene koko kola nango uti la treu celë. Tha ka hamë meci kö kowe la ngönetrei nge emelene la nöj…*

Nemene kepine la eö a ujë tunelai ? Hnauëne la eö a qaja lai hnepe hnaewekë cili ? Qeje pengöne la kepine matre eö a catre fë mekun ? Drei la atre qaja la hnaewekë cili ? Ame la kepine la eni a ujë tunelai,tre, …

- • Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement.

  Hnei eö ekula hna qaja tunela, atreine tro eö a nango qaja atrun ? Tha trotrohnine hnyawa kö ni pane qeje pengöne hnyawane jë ? Pine nemene la eö a qaja tunelai ? Nemene la itre hna kuca ka atreine troa acatrene la mekuna i eö ?
- • Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

  Kola ketre amamane la ipië me xou… / Eni a pane sipo, hapeue tro… / Eni a qaja la mekunange ngo qanyine kö la aja me mekuna i eö / Eni hë la a troa amekötine ngo e qali, qali ne nu / Oleti la hna nue ni troa hane ithanata
- **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

  Eni a mekune tha ka loi kö la aqane trongene la huliwa.

  - Nemene la aliene la « aqane trongen » ? Pane qeje pengöne hnyawa jë (relance)

  - Eö a qaja ka hape tha porotrike kö së matre atre hnyawa la itre nyine troa kuca (reformuler)
- • Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

  Ame ngöne la pane xötre, tre, kola qeje pengöne la… / Ame ngöne la hnaaluene xötre, tre, lue mekune hna qeje pengöne ene la (pane mekun) memine fe la (hnaaluene mekun) / Ame pë hë e kuhu pun, tre, … / Kola qeje…
- • Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée.

  Eni a mekune ka hape ame la itre hna cinyihane hnei Pierre GOPE, tre, nyine thele iwesitrë memine la itre kamadra / Tha loi kö la hninge e troa pune mekune la aqane wangacone laka wetrewetre hnene la kamadra / Kola treije la itre atre la kola goeëne la itre ka elon, ke, itre eje hi la hna melën
- **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier.

  Ame la kola mala la nekönatre, tre, kola traqa la mathine troa ufe la hnanyigë i medrenge matre hamëne la mele koi nyiën.

  Ame la kola meci la ketre atre, tre, kola tro fë kowe la mathine la itre "i ka dro" hna hëne trenge pi.

Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et les compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

B1

Les structures syllabiques : V, CV (syllabes ouvertes) : V → e (lire), CV → *thu* (lézard) ; VC, CVC (syllabes fermées) : VC → *up* (envoyer), CVC → *lep* (battre) ; V (brève ou longue) : V → *öö* (oui), *thaa* (la négation, ne pas). Réduplication des mots : *kola manimani, punepun, lepelep*. Réduplication après consonnes *mit* → *mitimit*, *wetrewetr* → *awetrewetren*. Les formes causatives (*hopatr – ahopatren / mem – amemen*). Les syllabes ouvertes internes (*kejë* (littoral) → *keejë* (là-bas, vers le sud) ; *lolo* (joli, beau) → *loolo* (se dépêcher). Le registre soutenu *Miny*, le parler des dignitaires.

B1+

Les oppositions dentales et rétroflexes (*ut* (descendre) → *utr* (poulpe) ; *hut* (durable, éternel) → *hutr* (mâcher et cracher) ; *xet* (bouché) → *xetr* (amer-pimenté) ; *mit* (sombre) → *miitr* (viande) ; *atuat* (cerveau) → *atr* (homme). Le phonème /b/ et à l'initiale d'emprunts en anglais ou français. Le phonème /d/ qui n'apparait dans quelques termes en anglais mais aussi dans la langue iaai ou nengone (*dic* (moniteur de l'école du dimanche), *diseba* (décembre), *do* (clone d'igname) → *doo* (nengone), *wadid* (bouton de vêtement) → *wadidi* (nombril en nengone), *di* (inondation) → *drii* en iaai). Le phonème /J/ à l'initiale qui ne change pas (*jaeketr* (veste), *jafi* (lime), *jëëm* (confiture)) ou des noms d'emprunts (*Wadjo*, *Wajo*, *Jemes*)

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Nouvelle forme de sociabilité urbaine**

B1 *Itre lapa – qaa mengöni – qaa eaj – qaa drehu – qaa mëëk – kola ce mel – kola ixatua – kaneka – hna nyikein*

B1+ *Kola huliwa e Nouméa – kola huliwa jidr – kola ihlë hmakanyi troa huliwa – kola mano – kola sazema – kola huliwa i setroa « Bareau » – kola huliwa i mus*

- ***Lue jajiny*, regards croisés entre femmes suisses et société kanak**

B1 *Lue misinare – lue jajiny – lue ka hmi – lue atre ne la nöje « Suisse » – lue ka hnime la nöje drehu – itre wezipo – itre ka xolouthi la meci lepera – hna ami angatr e cila / hna lapa* - léproserie centrale Oulala (ile d'art aux Bélép) – Centre Raoul Follereau à Ducos.

B1+ *Ka ini – ka ithiny* (infirmière) *– ka hnime la itre wezipo – ka lapa e Xepenehe – ka ituë itre wezipo – nyëne lai mec.*

- **Métissage et mariage interculturels**

B1 *Faipoipo – lapa i trahmany – lapa i föe - itre ifaxa – itre sine – etrun la mani – itre xeni ne nöj – itre aqane huliwan – hna ahetrenyin – wenehleng – zane thi*

B1+ *Hmi – qenenöj – lapa – hnanyijoxu – itre ehmitrötren – isalapa – hnëqa ne la föe – hnëqa ne la trahmany – Itre nekönatr – hmihmi i hanekönatr – itre pengön ijine mala nekönatr*

- **Les personnes handicapées**

B1 *Itre aminatr – itre ka wezipo – sine wezipo – hna hnim – hna metrötrën*

B1+ *Itre neköne la nöj – itre ka tro – thaa ka lapa huti kö – ka ce tro me haneköi tepolo*

- **Les danses guerrières**

B1 : *Fia – weë – jo – lepe ikes – kola sue – kola ufi wesel- kola enije nyimenyim – kola hapën la weë*

B1+ *Kola iqëmekekeu – kola amamai trenge catr -pëkö xou – kola mejiun kowe la haze – kola hna la jo – Ifejicatre – itre hnathaip*

- **Festival Mélanésia 2000**

B1 *Itrony – itre fia – itre nyima – itre elo – kuci xen – kola ti treng – kola tratrau sinö – qene hlapa – kola hmek – Atre ka cile qëemeken* / Jean-Marie Tjibaou

B1+ *Kola icilekeu – kola isi mekun – tha hmala kö troa hane sin – tha itrotrohni kö – ka melëne la qenehlapa – kola iahnithekeun – xötre ka coo – kola acasine la itre kawetrewetr ne la nöj – Kola jele la itre nyima me fia ne nöj*

- **Le dérèglement climatique**

B1 *Akojij – hnagejë – qahlapa – melene la itre lapa – hedredrei – kola saze la itre hnedrai* (saisons)-

B1+ *Kola elë la gejë – kola idreuth la hnagejë – kola wië qatresi la itre akojij – kola mec la iakojij – kola patre la i – kola enijëne la itre nöje – Kola sine la itre qahlapa*

- **Les feux de forêt et la gestion de l'eau**

B1 *Eë – idreuth - tim – wacitr – hmitru – kola mani – athië – apine la eë – amelen la eë – pë wangatrehmekun* (inconscient) *– thia – ikesao- sima –* (intensité du feu) : *man, xötre la eë, catrehnine la eë, kola lapa kötre la eë…*

B1+ *Kola man – kola pë tim – kola tha man – kola jöe tim – kola thele tim – kola xupi sima – kola tha wacitr – itre kepin –* (intensité de la pluie) : *kola hnemuhnemu, kola mani, kola hlipi la mani, kola hmetu…*

- **Impact des bateaux de croisière à Easo**

B1 *He – kola xepe la he – kola kuië iuhni – itre ka iamamanyi – itre ka ikep – hnangöni – iakojij – mo - mani*

B1+ *Kola hule zozone la iuhni – kola akaqane la itre iakojij – kola hnenge la tim ka dro e kuhu hnagejë – kola adrone / angazone la itre qahlapa – ka hamë engön- itre hna köle hune la ngönetrei* (crème solaire)

- **La vision kanak de l'océan**

B1 *Hnagejë – e caha hnine – e ciepi trön – hnahedr – ka nanyi catr – itre ka mec – itre ifejicatre- ka trene men*

B1+ *Gojenyi itre ka mec – itre ka nyiqane la itre lapa – itre pane atrene la nöj – itre aqane trotrohnin – itre aqane qeje pengön – ka bëeke hmaca qa hna mec – troa thapa la mene i angeic – itre götrane gaa hmitrötr*

Grammaire B1 / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

- Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
    - Le fonctionnel *hnen,* cas agent : *hna humuthe la puaka hnene la atr* (l'homme a tué le cochon)
    - (B1+) Le fonctionnel *hnen* cas instrumental : *Hnenge hna ifëne la nekönatre hnene la sine imano* (j'ai porté l'enfant à l'aide de mon manou)
  - Les adverbes interrogatifs *u* et de « lieu »
    - Les adverbes interrogatifs de lieu *ka / eka* (où, lieu précis) : *angeice a traqa qa ka ?* (d'où vient-il ?), *eka la itus* (où est le livre ?)
    - (B1+) *Ië* (où, dans quelle direction) : *angeice a tro ië* (où va-t-il ? dans quelle direction ?
  - Les noms propres
    - Noms de parenté appellatifs (vocatifs) : *qaaqa, qaaqaa, nenë, kakaa, tretre…*, les noms propres avec syntagmes présentatifs *hanawang, hanawai* : *Hanawai Drikë* (Voici *Drikë*), avec prédicats verbaux *xep*. Exemple : *ni a xepi Drikë* (Je porte *Drikë*), avec fonctionnels *then, thei* : *Thei Drikë* (chez *Drikë*)
    - (B1+) Modalité nominales antéposées *anga* marquant le respect placé devant le nom ou le titre de la personne que l'on veut honorer.
  - La possession
    - La possession indirecte (éloignée) : *i, ne* : *Koko i Paulo* (L'igname de Paulo), *Waele ne tas* (igname de Vanuatu)
    - (B1+) Le fonctionnel de détermination *i* pour exprimer la possession la forme libre : *keme i eni* au lieu de *kemeng* (mon père)
  - Les prépositions locatives
    - Les verbes intransitifs transitivables à l'aide d'un suffixe de transitivité *(alemi → alemiin, ailo → ailoon, ahië → ahiëën…).*
    - (B1+) Les prépositions locatives dynamique : *koho, kuhu, koilo, kolemi* et les statiques : *cahu, caha, cailo…*
  - Les déterminants
    - *O* (pluriel restreint) : *o drai* (quelques jours)
    - (B1+) *Lao* (pluriel numéral) : *eketre lao peleitr* (quatre assiettes)
  - Proposition subordonnée
    - Subordonnée introduite par *pine laka* (parce que) : *eni a treije pine laka meci hë la kuli* (je pleure parce que le chien est mort)
    - (B1+) Subordonnée introduite par *matre* (pour que, afin que), *uti hë* (jusqu'à ce que), *qëemeken* (avant que).
  - Les adverbes (Les préverbes)
    - Les préverbes : *lapaa* (avoir l'habitude), *pane* (d'abord),
    - (B1+) *Trootro* (progressivement)…
  - Les présentatifs d'origine verbale, invariables
    - *Hane, hane hi* (voici), *pëkö* (il n'y a pas), *pëhë* (il n'y a plus), *caasi hi* (il y a seulement)
    - (B1+) *Hetreny* (il y a), *hanawang* (voici, voilà)
  - Les préverbes dérivés des cardinaux
    - *Acaa* une fois, *alu* deux fois, *akön* trois fois
    - (B1+) *Anyimu / anyimua* plusieurs fois
  - Les directionnels
    - *Cahië, cahuë*
    - (B1+) Le groupe *huë* pour la direction (nord-ouest), le groupe *hië* direction sud-est

- Morphologie lexicale
  - Les registre de langue
    - La suffixation de *ti* marque de respect envers les dignitaires (*Bulati*), *di* selon les variantes régionales (*Buladi*)
  - Le genre grammatical
    - *Angeic* une forme invariable pour les pronoms personnels ou les marqueurs de la possession ou d'appartenance (son, sa, ses) et pour garçon ou fille (lui, elle, le ou la)
  - Les lexèmes
    - *Trahmany* et *föe* pour les plantes : *waniapo trahmany* (papayer mâle), *waniapo föe* (papayer femelle)
  - Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
    - Avec le suffixe *-ëën* : *mani* → *maniëën*, *goe* → *goeëën*, *thulu* → *thuluëën*, etc.
    - (B1+) Allongement de la voyelle + suffixe *-n* : *elo* → *eloon ; sue* → *sueen…* ou seulement le suffixe *-n* : *kuqa* → *kuqan ; cia* → *acian*, etc.
  - Les lexèmes de base qui se terminent par une consonne
    - Avec le suffixe *-ëën* : *cil* → *cilëën*, *acilëën*, *qëmek* → *qëmekëën*, *aqëmekëën*, etc.
    - Suffixe *-iin* : *cinyiany* → *cinyanyiin*, *qej* → *qejiin*, *caas* → *acaasiin*, etc., suffixe *-in geny* → *agenyin*, *ucic* → *aucicin*, etc.
  - Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
    - Flexion de la voyelle finale *a* + *e* : *kapa* → *kepe* (recevoir), *qaja* → *qeje* (dire), → *thapa* → *thepe* (arracher violemment), etc.
    - Flexion de la voyelle finale *a* → *e* : *kapa* → *kepe* (recevoir), *thupa* → *thupe* (couper), etc.
  - Les formes transitives qui se terminent par une consonne
    - Lexème transitif terminé par une consonne, chute du suffixe -n/-th : *manith* → *mani* (incendier), *dreuth* → *dreu* (bruler, griller), etc.
    - (B1+) Suffixe *-i* : *hul* → *huli* (tracter, tirer), *ij* → *iji* (boire), *xen* → *xeni* (manger) ; flexion de la consonne finale *n*/*ng* → *i* : *can* → *cai* (coudre), *dreng* → *drei* (écouter), etc.

Syntaxe

- Les syntagmes nominaux à fonctionnels invariables
  - *e* (à, locatif), (parmi + pronom). Exemple : *hlë jë hi angatre e hmakanyi* (ils se réveillent le matin)
  - (B1+) *uti* (jusqu'à) qui apparait rarement seul + la modalité aspectuelle accompli *hë* ou ponctuel *hi* : *eni a ini uti hë hej* (j'ai école jusqu'au soir) – *eni a ini uti hi e draimecixen* (j'ai école seulement jusqu'à mercredi)
- Les lexèmes neutres
  - Les lexèmes neutres exprimant des sentiments : *Xou* (peur, avoir peur), *elëhni* (colère, être en colère), *madrin* (joie, se réjouir)… ; les mots d'emprunts : *salem* (vendre, vente), *gili* (scier, scie), etc.
  - (B1+) Lexème neutre isolé, une double traduction française : *mel* (la vie, vivre) ; *isi* (la guerre, se battre) ; *kuqa* (bruit d'explosion, fusil), etc.
- Les différents types de phrase
  - La phrase exclamative et les deux formes affirmative et négative
  - (B1+) Les phrases exclamative (pour exprimer une émotion, un jugement) et interrogative (pour formuler une question).

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves apprenant le drehu en LVC à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils s'entrainent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En première, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder à la discrimination auditive et aussi pour étayer une expression orale en développement. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. L'écrit prend des formes très simples, mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de façon constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.

  Ngöne la ijine angatre a mano, itre nekönatre a pune elo « iwej » hnine la uma ne ini. Ketre elo ka enijëne catre la itre nekönatr. Alanyimu la itre ka atreine troa elone lai elo cili. Angatre a weje la ketre nekönatre uti hë la troa ketr matre alapa angeic
- **(se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.

  Ame ni, tre, + nom et prénom */ luako lao macatreng / Ame la kemeng, tre, … / Ame la thineng, tre, … / Ame la mamang katru, tre, … / Haetra / Cipa / Ame la nöje i eni, tre, … / Ame la hunahmi i eni, tre, … / Ame eahuni ka lapa e… / Ame la lapa (clan)i eni, tre…*
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.

  Ame la kepine la hna tha idrei hnene la nekönatr ke hna pane ulumi nyëne hnene la un nge qatre föe a hane xeni pun la pitru i nyiën…

  Eni a mekune la ketre nekötrahmanyi, tru palaha la hnei angeice hna iji gorok. Tha hnei angeice kö hna drenge la hna qaja hnene la ifënekö i angeic laka tha tro kö a xomi loto nge ka hmo. Pune la hna tha idrei hnei angeice hna eatre ngöne loto me mec.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.

  Eni a pi tro kuë e Easo troa hane iamamanyine la itre he katru hna nue iuhnine e kuhu hnagejë. Ame la iahnu ka mingöming, tre, kola ce xome la hnangöni memine lo hna satre i Maliadi ngöne la götrane maca nge kola të e koho hune la ietë. E qëemekene kola sië hnagejë laka alanyimu hnene la itre atre qa cahu trööne ka traqa troa troagö.

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.

Ame lo treu mecipudrelë ne la macatre 1953 hna patre la he «Monique» e nyipine Mengöni me Nouméa. Enehila easë a troa mekune la itre sine së ka patre hë, kola ha traqa kowe la caatr nge cako lao macatre. Elany / Qëmekene la / enehila / thupene lai / eidr / edrehnë, etc.

– Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

Eni a ajane troa ce tro me eö ngo ajange kö troa… / Pi ajange lai xeni cili ngo ajange catre kö la… / Eni a kapa la sipo i eö ngo tha eni kö… / Hmala hi la ngönetreing ngo catre kö la wenethëhming…

– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

Ame koi ni, tre, tha ka loi kö la öni cili pine laka…/ Ame la mekunang, tre, ka loi hi ngo…/ Eni a mekune laka…

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques** :
  - ajouter un élément : *me* / *nge* ;
  - illustrer : *ketre ceitun* ;
  - exprimer une opposition : *ngo* ;
  - exprimer la cause par juxtaposition : *patre kö angeice ke ka wezipo angeice enehila. Patre kö angeice pine laka ka wezipo* ;
  - exprimer la conséquence : *celë hi matre eatre pi*.

Hnapan, hnaluen, thupene lai, thupene la hna, qëemekene troa, tunela, etc.

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.

Eni a pi xeni itra hna öji onon / Eni a pi elo bool / Eni a ajane la caa ifejicatre / Elanyi, eahuni a tro Hnathalo / Enehila, eahuni laka troa autrë angatr. Epine e tru hë ni, eni a troa itö hnalapang ka za.

– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

Ma ka kuci iöni angeic / Ma iöni la hnei angeice hna kuca / Ma neköi tepolo hë angeic / Eni a mekune ma atreine tro së a aje e Peng / Hapeue, atreine kö së troa aje e Peng? Maine atreine tro së a aje e peng, tre, tro së a uti troa thele utr / E tro pi hë ni a tro drehu, tro pëhë ni a qaja la maca i eö.

Interaction orale et écrite, médiation

En première, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou aux professeurs et pour exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences pour établir des relations constructives avec autrui et pour résoudre des difficultés, notamment de communication.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.

Eö a troa ini eka ? / Eö a traqa qa ka ? / Nemene la mekuna i epuni göi elo iwej ? / Pine nemene la pë kö sine ce elo i eö ? / Ije hawa ne tro eö a meköl ? / Easë a tro ië enehila ? Eni pena ha laka troa elo ? Eahuni pena ha laka troa fia ? Nyidroti a tro ië ?

- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.

  Trohemi ! Lapa ju ! Eni a sipo epun, trohemi nge lapa ju ! The nyi mejene kö ! The iluilui kö ! Huliwan jë la itre hnepe hnaewekë celë ! Hamëne pi la itus i Paulo !
- Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.

  Kola sipo! Kola sipone troa.. / Hapeue ijiji kö troa xeni e celë ? / Hna nue troa xeni e celë / Hmitrötre troa xeni e celë / Tha tro kö a xeni e celë / Tha hna nue kö troa lapa e celë / Tha ijiji kö troa xeni e celë.
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

  Kaloi ! Mekune ka loi! Öö kaloi ! Ka lolo ! Ka lolo catr ! Pëkö ejolen ! Eje hi ! Ce mekunange me nyipë! Casi hi lai mekuna së

  Waea ka ngazo, tha eje kö ! Menu hë ni ngo tha ka meköti kö ! Thatreine kö ni ! Tha ijijinge kö! Ketre me eni fe! Tha eni kö ! Tha ce mekuna së kö ! Ööhö / Ohea

  Tha eni kö a kapa la hnei eö hna qaja ! E xele eö ma kapa la hnenge hna qaja, tre, … ! Xele ni !
- Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Pane qaja hmaca jë ? Tuneka la aqane cinyanyine ? Kolo lai a qaja ka hapeu qene drehu ? Eni a sipo eö troa qaja hmidran. Atreine tro eni a ujëne lai hnaewekë cili. Qeje pengöne jë !

  Tuneka la aqane qaja ? Pane qaja atrune jë ? Atreine i eö troa ujëne hnyawa la hnei eö hna qaja ?
- Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit.

  Bozu, hapeue lai ? Tune ka nyipë ? Moië hi eapo ? (saluer)

  Eni a pane troa mano e koië / Tro hë ni a tro / Edrae hë / Elanyi hë / Iöhnyi hë së e ketre drai / Qahnyinge hmaca ha (prendre congé)

  Oleti / Oleti atraqatr / Eni a kapa / Kola olen (remercier)

  Menu hë ni / Kola pane sipo / Eni a qeje meu koi angeic… (s'excuser)
- **Relancer** par des questions simples non développées.

  Eka ? Troa tuneka ? Drei ? Drei lai ? Eu ? Qa ka ? Nemene ? Matreu ? Pine nemen ? Koi drei ?
- Utiliser toute la gamme des verbes de perception.

  Pane goeëne ju ! Drenge ju ! Tha drenge kö ni. Öhne i epun ?

  Qanamaca, hatihnyö, sameke la alameke maca maine mi, kola ho la hnyangenyëng, sai engeny, kecikeciqa ne la öni sipa, pui pihla, kola ho la drual, trenge pihli, etc.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.

  E celë ngöne la trekes! E ce! E celë hnine la trekes, hnine la iahnu, ngöne la götrane ipië la iahnu, e nyipine la iahnu, ngöne la qane la ifejicatre, ngöne la hnaaluene xötr, e pune la ifejicatre, etc.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.

  Kola elëhni, kola xou, kola hleuhleu, ka itrotrohni, etc.
- Transmettre les informations pertinentes, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

  Kola nyipune la icasikeu hune la tapakae me hani e köningömen (8) ne la drai sabath, ne la treu mecipudrelë hune la hnapapa i Haima e Xepenehe. Ame la itre thupene hani, tre, 1000 fara la kaco nge 2000 fara la katru…

Outils linguistiques – LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A2
Respect de l'intonation, voyelle brève / longue /pi/ *vs* /pii/. *Les syllabes ouvertes finales (qaaqa* (grand-mère) → *qaaqaa* (grand-père) *; ca* (pied) → *caa* (un). Produire et reconnaitre les sons /e/ *et* /ë/, /o/ *et* /ö/. Les oppositions /e/ *et* /ë/, les doublets *(ëjen - ejen ; ënö - enö…).* Produire et reconnaitre les sons /tr/ *et* /c/. Produire et reconnaitre les sons /tr/ et /th/, opposition/tr/ *vs* /th/ *: tru vs thu.* Le respect de la ponctuation.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Nouvelle forme de sociabilité urbaine (Montravel)**

A2 *Itre lapa (qaa mengöni, qaa eaj, qaa drehu, qaa mëëk…) – kola ce mel – kola ixatua – itre qenehlapa – kaneka – hna nyikein – huliwa*

- ***Lue jajiny*, regards croisés entre femmes suisses et société kanak**

A2 *Lue misinare – lue jajiny – lue ka hmi – lue atre ne la nöje* « Suisse » *– lue ka hnime la nöje drehu – itre wezipo – itre ka xolouthi la meci lepera – hna ami angatr e cila*

- **Métissage et mariage interculturels**

A2 *Faipoipo – kuië june hmala – ihujë – hmihmi – lapa i trahmany – lapa i föe – etrun la mani – itre xeni ne nöj – aqane hnying – Aqane nangën*

- **Les personnes handicapées**

A2 *Itre aminatr – itre ka wezipo – sine wezipo – ka ce tro me haneköi tepolo - hna hnim – hna metrötrën*

- **Les danses guerrières**

A2 *Itre fia ne la nöj drehu (Bua, Drui, Fehoa) - Itre hna huliwane kowe la itre fia bua (weë, jo, lepe ikes, kola sue, kola ufi wesel, otrene ca, pulu, drohnu, icicinu) – Itre aqane enij (apëne hnene la wea, kano, sesë, sai watingöne ca…)*

- **Festival Mélanésia 2000**

A2 *Amamane la aqane mele ne la itre ka wetrewetr - itrony – itre fia – itre nyima – itre elo – kuci xen – kola ti treng – kola tratrau sinö – qenehlapa – kola hmek – Atre ka cile qëemeken* / Jean-Marie TJIBAOU

- **Le dérèglement climatique**

A2 *Akojij – hnagejë – qahlapa – enijëne la itre lapa – hedredrei – kola saze la itre hnedrai* (saisons) *- kola elë la gejë –Kola sine la itre qahlapa*

- **Les feux de forêt et la gestion de l'eau**

A2 *Ë – Dreuth – manithe la itre sinöe – tha man - pë tim – triji cane sixa– pë wangatrehmekun* (inconscient) *– thia – ikesao- sima –* (intensité du feu) : *man, xötre la eë, catrehnine la eë, kola lapa kötre la eë…*

- **Impact des bateaux de croisière à Easo**

A2 He *– kola kuië iuhni – itre ka iamamanyi – iakojij – mo – mani - kola hule zozone la iuhni – kola akaqane la itre iakojij*

- **La vision kanak de l'océan**

A2 *Hnagejë – hnahedr – hna thele xen - ka nanyi catr – itre ka mec – itre ifejicatre- ka trene men - gojenyi itre ka mec – itre pane atrene la nöj (wanaca)*

Grammaire A2

Morphologie

- Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
    - La modalité aspectuelle de l'accompli *hë* : *kei hë angeic* + une variante contextuelle *ha* obligatoire lorsque le lexème prédicatif postposé se termine par la voyelle (a). *Tra* Exemple : *qa ha, mama ha*
  - Les indices personnels
    - Duel *easo, eaho, epon*
  - Le marqueur de sujet
    - *Hnei…hnen* : *Hnei angeice hna eatr* (il s'est blessé) / *hna eatr hnene la atr* (l'homme s'est blessé)
  - Les connecteurs temporels
    - Groupes prépositionnels *e treu hnapin, e nöjei drai*
  - Les pronoms interrogatifs
    - Les adverbes interrogatifs comprenant le verbe interrogatif *u* : *Hapeu* (Qu'est-ce que ?), *Eu* (quand ?)
  - La possession
    - Duel *hun* (nous), *së* (nous).
  - Les prépositions locatives
    - Les prépositions locatives déictiques : *e celë* (ici, proche du locuteur), *e cili* (là, proche de l'interlocuteur).

- Les numéraux
  - Les ordinaux *hnapan, hnapin, hnaluen, hnakönin,* etc.
- Injonction
  - Consolider l'emploi des modalités prédicatives *jë, ju* et la modalité *pi*
- Les locatifs spatiaux
  - Les toponymes (*la nöje drehu, angetre drehu, ngöne la hnapeti e Drehu, itre atre ne Cila*…)
- Les connecteurs logiques et chronologiques
  - Connecteur introduit par *ke* (car, donc)
- Proposition subordonnée
  - Subordonnée introduite par *wanga* (de peur que) : *Amë ju lai hele wanga troa eatrë eö* (Pose le couteau de peur qu'il te blesse)
- Les déterminants
  - *Nöjei* (pluriel absolu) : *nöjei drai* (tous les jours)
- Les lexèmes neutres
  - Être, faire comme : *thu* (lézard, ramper), *caas* (union, unité, s'unir), *jua* (cap ou pointe, saillir, pointer)
- La forme négative / Accord et désaccord
  - La négation *the… kö*, pour exprimer le désaccord *xeleni*
- Les verbes d'action à déclinaison
  - Repérer les verbes d'actions à déclinaison *kuca / kuci, fena / feni, atë / ati*…
- Les adverbes
  - Les préverbes : *hane* (aussi, également), *ase* (assez), *nyipi* (récemment)
- Les directionnels
  - *Ciepi, ciejë*

– Morphologie lexicale
- Les affixes nominalisant (préfixes, suffixes)
  - Affixe (réciprocité collective) *i…keu* : *xötr* (ramper, pousser) → *ixötrekeu* (s'entremêler) ; *thoi* (mentir) → *ithoikeu* (se mentir l'un à l'autre)
- Les registre de langue
  - Les équivalences lexicales dans les deux registres (*xen* → *xötrönë, meköl* → *huedrë, traqa* → *traqa*…)
- Les lexèmes
  - *Trahmany et föe* notamment pour les animaux (*kuli trahmany*=chien, *kuli föe*=chienne)
- Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
  - Allongement de la voyelle finale + suffixe *-n* (*ahië* → *ahiëën, elo* → *eloon, sue* → *sueen*…)
- Les lexèmes de base qui se terminent par une consonne
  - Avec le suffixe *-iin* (cinyany → cinyanyiin, caas → acaasiin, madriin…)
- Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
  - Flexion de la voyelle finale *ë* → *i / ii* (*amë* → *amii* (mettre), *atë* → *ati* (poser sur quelque chose)…

Syntaxe

– Les différents types de phrase
- La phrase interrogative

– Les statifs
- Modalité stative qui se combine avec la modalité aspectuelle de l'accompli *hë*.

– Expression de la comparaison
- Les comparatifs : *tune lo*…

– Les syntagmes nominaux à fonctionnels invariables
- *kösë* (comme) : *kola sesë kösë waco* (il vole comme un oiseau)

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La classe terminale représente pour les élèves l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage au travers duquel ils ont pu acquérir, consolider et approfondir des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles variées qu'ils mobilisent pour produire des raisonnements et des discours toujours plus articulés et nuancés. Amenés à accentuer encore leur maitrise raisonnée de la langue étudiée, les élèves sont en mesure de gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique drehu, se complexifient toujours davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent également s'entrainer à varier les registres de langue et de discours et à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant l'idée principale, les idées secondaires et les exemples. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les comprendre et à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, à l'instar de la LVB, le niveau B1 est visé en fin de terminale, au moins partiellement. Les élèves, forts de deux ans d'apprentissage, s'appuient sur des compétences consolidées ainsi que sur des savoir-faire construits en LVA et LVB, qu'ils sont capables de transférer. Par le biais des axes culturels, ils approfondissent leur compréhension de l'espace drehu et consolident leur maitrise de la langue et de son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'éléments significatifs et de mise en relation. Les élèves s'appuient alors sur l'identification d'indices culturels, paratextuels et de champs lexicaux. En expression, ils recourent à des connecteurs et à des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence à leur propos. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte, d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

Cet axe explore la distinction et l'interaction entre les espaces privés et publics dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les dynamiques sociales, les rôles et les pratiques coutumières influencent la perception et l'organisation de ces espaces, et comment ces notions évoluent face aux changements contemporains.

Objets d'étude possibles

- L'entrée des femmes et des jeunes dans l'espace public aujourd'hui
- Nouvelles technologies et gestion de la sphère privée et publique

Axe 2. Territoire et mémoire

Cet axe explore le lien entre le territoire et la mémoire collective dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment certains lieux et évènements marquent la conscience collective et participent à la transmission des valeurs et de l'identité. L'étude des lieux de mémoire permet de saisir l'importance de la relation à la terre et aux récits qui façonnent l'histoire et l'identité kanak. Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- La disparition de la Monique, un drame d'hier encore présent aujourd'hui (conseillé en LVC)
- 1858 -2008 : 150e anniversaire de la mission catholique à Lifou

Axe 3. Fictions et réalités

Cet axe explore la frontière entre l'imaginaire et le réel dans la culture kanak. Il s'agit d'analyser comment les récits, les croyances et les figures marquantes influencent la perception du monde et structurent l'identité kanak. L'étude des fictions et des réalités permet de comprendre la place des mythes et des personnages emblématiques dans la construction de la mémoire et de la culture contemporaines.

Objets d'étude possibles

- Les *Haze* et représentations de l'invisible (conseillé en LVC)
- Aux origines de la grande chefferie de Gaïca

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Cet axe explore comment la communication, sous diverses formes, est essentielle pour transmettre et préserver la culture kanak. Il s'agit d'analyser les différents modes d'expression et leur adaptation aux contextes traditionnels et modernes. L'étude des formes et des enjeux de la communication permet de comprendre comment la langue et les pratiques oratoires s'ajustent aux besoins de la société kanak contemporaine.

Objets d'étude possibles

- Type de discours en fonction des cérémonies coutumières (conseillé en LVC)
- L'évolution du drehu en milieu urbain

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Cet axe examine les répercussions des mondes virtuels sur la citoyenneté et l'identité collective en Nouvelle-Calédonie. Il s'agit d'analyser comment la société kanak, notamment la jeunesse, utilise et interagit avec les technologies numériques pour exprimer son identité et participer à des dynamiques citoyennes. Cet axe explore également les défis et les risques associés à l'ère numérique.

Objets d'étude possibles

- Vivre à Lifou à l'heure des réseaux sociaux
- Identité traditionnelle et modernité

Axe 6. Le district de Wetr

Cet axe s'attache à explorer les symboles et rites qui cimentent la mémoire collective des gens de Wetr. Il s'agit de comprendre comment le pouvoir coutumier s'inscrit dans une tradition, à travers des pratiques cérémonielles, telles que l'intronisation des chefs ou la circulation des ignames perçues comme sacrées. Ces objets d'étude permettent aux élèves d'analyser la structuration politique et sociale de ce territoire.

Objets d'étude possibles

- La légende des origines de la grande chefferie de Wetr
- Le champ sacré de Zimetröt

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et de développer des stratégies de compréhension plus variées et efficaces. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite tout en développant encore leurs connaissances culturelles et leur compréhension des espaces de langue drehu. Pour anticiper et structurer leur recherche d'informations, les élèves mettent en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée. Ils accèdent ainsi au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents

éléments) et sont en mesure de distinguer ce qui relève de l'information et de la prise de position. Ils s'appuient également sur différents indices (lexicaux, culturels, stylistiques, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et peuvent comprendre l'implicite. Enfin, ils s'entrainent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur structuré en nuançant son propos ;
- répondre à une requête en exprimant ses arguments de façon nuancée et constructive ;
- rédiger une synthèse détaillée et argumentée en s'appuyant sur plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) en respectant le ton et l'intention de l'auteur ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, des éléments implicites d'un document ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse en nuançant son point de vue et en utilisant des exemples.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau **B1+**.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – • S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots *(Hunahmi / Hnë hmi, Hnanyijoxu / Hnë nyi joxu, / Hnamiatr / Hnä ami atr)* et la dérivation (*Hunahmi, Ihazekeu, Sihaze…)* pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (subordination, coordination). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront encore enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert, parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent alors varier les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention, parler « à la manière de » en s'inspirant de documents vus en classe. Plus particulièrement à l'écrit, les élèves sont amenés à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale et idées secondaires illustrées par des exemples. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de façon constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.
Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** es registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux

  Ame ni ke… / Hna hnaho ni lo treu…, macatre 1827 / Ame ni ke atre drehu / Eni a huliwa ngöne la…

  Ame la, tre, smartphone, ka nyipi ewekë catr koi huliwa, troa hë maine troa icinyanyikeu.

  Ame la centre culturel Tjibaou, tre, hna acil e Nouméa.

  Ala luatr la itre nekönatr ka tro lo thupenehmi a tro Faras troa ini. Casi hi la avio i angatr

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques.

  Ame la ëjeng, tre, Marie D. nge eni a… Hnenge hna ini e Paris nge hetre hatre… « Master de stratégie Marketing ». Hnenge fe hna huliwa ngöne la ketre « entreprise » XWZ. Ka musinëne la ala tripi lao sine huliwang. Kola elitrauje la madrinenge… Oleti !

- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer.
  - *Qaan : Ngöne la ijine mano i Lukas e Luengöni tro palahi angeic a elo e kuhu hnangöni…*
  - *Sisedrën : Ame ngöne la ketre hnaipajö, angeice a jele hnaop, ene pe mama pi la ketre dröne pepa. Kola qeje pengöne la trengamo hna juetrëne ngöne la fene menyi e Hutr…*
  - *Pun : Angeice a bëeke hmaca memine la nöje i pengöne mo ka melemel…*

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

  Ezin - qëmeken - hutrö – e koho - e kuhu - nyipine- götrane mii (prépositions) -etc. / E ce - e cili - nanyi – easeny (adverbes) - etc.

  Kola cile la ka ini qëemekene la « tableau »

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Enehila - eidr - elany - ame e cili lo - thupene lai - kolo ijine - utihë lo - drai ka pexej - enehila hi.

  Ame eidr lo hmakany ke hlë hë ni lo 7h. Hnenge hna pane lapa troa e tus nge thupene lai eni a iji kofi. Ame la kola fenes hna iji kofi eni a tro pi troa ini lo 8h.

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

  Hleuhleu - latresi - treij - ngazohnine - Madrin - kola elitrauj la madrin- etc.

  Ame la angeice a drenge laka tha huliwa ha la sine celo i angeice, tre, angeice a latresi catr. Angeice a ngazo hnine la hnei angatre hna tha sikusikune troa xatuane la sine ce elo i angeic. / Ngo ame hë la angeic a lapa mekune hnyawa ke… kola nango hmaloi… / Tru palahi la hleuhleu ngo matre troa tune ka…

- Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

  Eni a mekune laka ame la « télétravail », tre, kola ahmaloiëëne la mele ne la itre atre ka huliwa. Ame la itre xa hnepe ejolene pe, tre, tha ce eö hmaca kö me itre sine

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements :

  Exemple : un objet

  Ame la, tre, « smartphone, modèle X 2000 » (présenter) / *Ame la ewekë celë, tre, « ordinateur portable Dell »* (nommer) / *Ame la « écran » ne la « smartphone », tre, 6,5 pouces, caa « camera 108 mégapixel » nge ame la « batterie » ke « 5000 mAh »* (décrire) / *Ame la itre atre, tre, ajane catre angatre troa hetre smartphone… nyimenyime catre, tha ka jole kö troa huliwan, ka mingöming, nge tha ka tru menu kö* (caractériser)

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. :

  Ame la ëje i nyidrë, tre, … (prénom) *nge ame la lapa* (nom), *tre, … / Hnei nyidrëti hna ini (études) e…/ Nyidrë ti a huliwa* (sa profession) *ngöne… / hna könë* (invité) *nyidrëti troa qeje pengöne koi së la huliwa ne* (métier)*… / Ame la tane* (thème) *hnei nyidrëti hna troa… / Hna nue koi së la caa hawa (1h) nge sine la ketre hawa kowe la itre hnying* (questions).

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

  Ketre pengöne drai, ka idreuth, kola zihnue xapoxapo la nöjei atr (emphases) / *Sine celong – tha iöhnyi kö nyiho itre macatre – cile pi hi e kohmijë qene qëhhelö* (incises) / *Fe pi hi angeice la qëhnelö… nge ame la angeice a goeëne enepe saze pi hi* (ellipses) / *Tha ase kö ni thëthëhmine la mejene la itre gejë ngöne la git. Tha ase kö ni thëthëhmine la ehaitrene sootr. Tha ase kö ni thëthëhmine la drai cili ketre drai ka pë pun* (anaphore)

- **Adapter la Structure Narrative**

  Traqa pë ni nge ase asë hë, ngo tro ni lai a öhne ka hape… (chronologie inversée).

  Ame la drai ka pexej, kösë lo hetre ketre ewekë… ame la kola jidr, saze pi hi. (suspense et climax).

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

  Ame e koho hnine… / e kolo pi pune… / kola iqëmekekeu / ezine la… nge ezine fe la… / Kona ne la… / sehnë ne la… / ifego memine la…

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Ekö – ame ekö – ame la kola – hna pane, etc. (antériorité)

  Ame la kola – kola ce - casi hi la ijin, etc. (concomitance)

  Thupen – thupene lai – nge thupene lai, etc. (postériorité)

- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

  Ka madrine catre ni (positif) / *Hnei angeice hna thoi ka hape…* (négatif) / *Menu hë ni la hna tha hë* (regret) / *Eni a wesitre catr* (déplaisir) / *Eni a pi hmitra* (dégout) / *Tru catre la hnenge hna hnime la…* (affection) / *Kola treije la hninge*

huliwa i eö, pë hë porotrike me itre xane pine laka eö casi hi e koilo hnalapa i eö, ngo maine atreine eö troa thele jëne me hetre aqane troa ithahnata me itre sine huliwa i eö, tre, tru catre kö la eloine la « télétravail ». – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Ame la qaan - ame la hnapan - thupene lai - ame la pun - ngo - ame ngöne la ketre götran - maine pena - e ngazo - pine laka - maine ngazo - maine tha loi kö - ceitun me…* *Qaane lo kola « covid » nyimutre la itre ka huliwane la « télétravail ». Ame ngöne la ketre götran… nyimu eloin. Celë hi ka troa ahmaloiëne… me acone la itre thupen… Ngo ka hetre engazon… pëkö ithanata me itre sine ce huliwa maine pena tha huliwa nyimenyim. Ngöne la ketre götran… thatreine kö troa huliwa hnyawa… Celëhi… Atreine troa nyipun me qaja ka hape, ka loi ngo…* – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir. *Ame ngöne la itre drai hnapine,tre , tro la « café culturel » a kökötre ngöne la traone pine la itre aliene ka nyimutre nge ka hë atr. Eahune a mekune troa ithawakeune thenge la itre « réseaux sociaux » la itre aliene me fe kowe la itre xaa traon.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Maine ijije hi troa - ame la mekunang - eni a mekune ka hape… - Loi e troa pane hetre mani matre thupene lai tro së a ce wange la aqane troa akökötrene la huliwa - Maine tro së enehila a nyiqane huliwane la « technologie verte » ke tro la itre ka thupëne la huliwa i « énergie » hne së hna huliwane a uti ngöne la itre drai hnapin.*	*troa…* (compassion) / *Eni a hmahma* (honte) / *Eni palahi a latresi thupene lo…* (tristesse) – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes. • Exemple : exposé argumentatif *Qaan : Ka nyipi ewekë troa huliwane la itre « énergies renouvelables » pine la nyimu eloine ej.* *Sisedrëne : Ame la hnapane…* (connecteur chronologique). *Ka eje pine laka…* (connecteur de cause), *celë hi matre…* (connecteur de conséquence) *kola hamë ixatua kowe la mele së pine laka kola hmekëne troa elë la tim me (et) itre enyi ka catrehnine etc. / Ame la ketre…* (connecteur d'addition). *Matre…* (connecteur de conséquence) / *Ngo ame pe…* (connecteur d'opposition). *Pine laka…* (connecteur de cause) *<u>Nyipun</u> : Easë a nyipune me qaja ka hape…* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *Troa iamamanyi ngöne la itre nöje…* (projet) *Huliwane la ketre hna sisa kowe la « quartier » së matre nyithupene la itre göhnë së…* (intention) *Nyimutre la itre nöje me götrane nyine troa iamamanyin… / Tro fe a mekune kowe la thupene loto me xen, etc.* (projection) – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel). *Maine tro eö a xomi kar, tro eö a traqa ijiji hawa* (condition réelle) / *Pë kö ijineng, ngo maine ju tro eni a e la hnënge itus* (condition irréelle) / *Maine ini hnyawa ju angeic, ijije catre tro angeice a hane hune la itre itupath* (conditionnel passé). – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations. *Tru kö hun – Coo hi hun – thenge la – ame la kola kökötre trotro – ceitu me* *Ame la atre ka kuci elo palahi, ke ka egöcatre catr angeic* (corrélation positive) / *Maine coo hi la hne së hna hane iji suka, ke coo fe hi la tro së a hane wezipo* (corrélation négative). / *Ame la eqeane la hna nyinyap ke ceitu hi memine la etrun la traem ne nyinyap* (proportionnalité directe) / *Maine easë a nyinyape catr, ke coo hi la traem hne së hna amë troa ie* (proportionnalité inverse)

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation ou des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue, par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de la lusophonie offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences pour établir des relations constructives avec autrui et pour résoudre des difficultés, notamment de communication.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de vocabulaire en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *A ija kuci elo eö ngöne la wiik ?* (combien de fois) / *Kuca kuca catre eö ?* (à quel point) / *Ijetre la etrune la hnei eö hna nyinyapëne enehila ?* (combien) / *Nemene la etrune la uma ?* (quelle taille) / *Nanyi catre la hnei eö hna lapa ?* (quelle distance) – **Donner** des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *The nyimejene kö la kola huliwa* (impératif) *Kuca jë la qa i eö* (obligation) / *Loi tro eö a kuca la qa i eö* (conseil) / *E ase hë eö, tro jë hë* (possibilité) / *Ijiji tro ni a huliwa memine la…* (autorisation) / *Ma ijji hi la tro eö a kuca la*	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques. *Maine tro ni a trotrohnine hnyawa, loi troa pane wange hnyawa…, nge thupene… Ejehilai ? (demander une confirmation)* *Pane qaja hmaca jë la mekuna i eö ? / Pane qeje pengöne hmaca jë ? (questions de formulation)* *Ame la eö a qaja la itre ejolen, tre, eö a mekune koi thupene me aqane troa nyithupen (poser une question de précision sur le détail spécifique).* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques :

itre qa i eö thupene hna xen (suggestion), *etc.*

- Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction, ou des contraintes à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux.

  Eni a sipone troa… (demande polie) / *Hapeu ijije kö ma tro ni a…* (plus formelle) / *Elanyi në hë nge ase hë eö afenesine la huliwa celë* (obligation stricte) / *Tro eö a traqa elany e 8h* (nécessité) / *Pane hane jë sa la hnei eö hna meköl* (suggestion) / *Eni a qaja koi eö, drenge hnyawa* (conseil) / *Hna wathebone troa löö…* (interdiction formelle) / *Hapeu ma tro ni a canga fenes ? Kaloi tro jë hë eö !* (permission)

- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance.

  Caasi hi la mekune i nyiso / Eje hi lai… / Celë fe hi la… / Nyipici eö ngöne la ketre götran ngo… (accord modéré) / *Eje hi ngo isazikeu la lue mekune so / Ohea ! ka isa pengöne catre la lue…* (désaccord total)

  Eni a trotrohnine tui eö laka ka nyipi ewekë la huliwa hne së hna troa kuca ngo eni a mekune laka tha kaloi kö troa tro xome tunelai.

- Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Maine eni a trotrohnine hnyawa la hnei eö hna qaja… Eje hi lai ? (répéter) / *Ame la eö a qaja ka hape, wange jë pë së, tre, nemene la alien…* (préciser) / *Eö a mekune ka hape loi tro së…* (clarifier) / *Ame la hnenge hna trotrohnine, tre, …* (traduire)

- Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit.

  Bozu së ! Eni a olene la hnei nyipë / eapo hna kapa la sipong. Maine hetre itre xaa hnying, ke tro ni a hamë itre xaa ithuemacany. Oleti atraqatr (situation formelle)

  Bozu Paulo ! Oleti la hnei eö hna ixatua eidr. Iöhnyi hmaca ha elany (situation informelle)

- **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

  Hnenge hna nyipi huliwane la « projet » ce, ngo thatre kö ni ka hape tro jë kö eö a kapa ? / Ö ! Ka nyipi ewekë la hnei eö hna kuca, nemene la « projet » cili ? (relancer la conversation)

  Ame la hnenge hna trotrohnine, tre, epuni a troa pane ithahnata me ce wange la nyine troa canga kuca. Eje hi lai ? (reformulation plus souple)

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**.

  Ame la hnapan / qaan / thupene lai / troa nyipun / ka nyipi ewekë troa / nge e thupene në hë – hnaaluen / hna akönin…

  Ame la qaan, tre, tro sa a pane trotrohnine hnyawa la huliwa celë. Thupene lai, ame la hnaaluene, tre, … Ame la hnaakönine me pun huliwa së, tre, …

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

  Eni a nango seseu pine laka… / Tha luelue kö pine laka… Ngo nyipici laka hetre luelu…, etc.

- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

Loi tro eö a hane wange ngöne la ite itus lo tulu ne itupath lo itre macatre ka ase hë. (conseil, un ami)

Troa huliwane hnyawa la itre iahnue matre tro la itre atre a canga trotrohnine la huliwa i eö. (conseil en contexte formel)

Troa pane… / Thupene lai… / Troa wange hnyawa… / Sisedrëne jë hë… (consigne)

Pane qatrenge jë la itre itus i eö ! / Kuca jë hë ! (ordre)

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

Hapeu matre tro ni… / Hapeu, matre tha tro kö ni… Tuneka troa… etc. (demander l'autorisation dans différents contextes)

Thatreine kö… / Tha ijijinge kö… / Traqa ha koi hna hmaca… (exprimer l'incapacité)

Öö ! Huliwane jë / Kaloi huliwane jë ! (exprimer la permission)

Hna wathebone troa… / Eni a sipo tha tro kö a… (exprimer l'interdiction)

Tro palahi ni a afenesine la huliwa celë e draikaco, wanga… (exprimer une contrainte)

- Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles :
  - Exemple : Le télétravail en entreprise
    - Point de vue 1 : favorable au télétravail

Kola hmekëne matre tha tro kö a pë mani. Kola neëne la troa xomi loto koi hna huliwa.

    - Point de vue 2 : réservé vis-à-vis du télétravail

Kola isane la itre ka ce huliwa / Tha huliwa hnyawa kö

    - Pistes d'entente possibles

Ame la ka loi, tre, troa thawa. Ame itre xa drai kola « télétravail », itre xa drai pena, kola tro troa huliwa.

- Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

Pane qeje pengöne hnyawa jë ? Hapeu troa hamë itre xaa ceitun ? (demander des clarifications)

Nemene kepine matre eö a mekune tunelai ? Eni a mekune tunelai pine laka… ketre… (demander de justifier ou de défendre son opinion)

Nemene la mekuna i eö e tro së a kuca tune la ? Nemene fe la itre thangane huliwa hnei eö hna mekune me treqen ? (poser des questions ouvertes pour encourager le développement de l'idée)

Maine tro ni a trotrohnine hnyawa, ame la mekuna i eö, tre, … Hapeu matre tro eö a pane qeje pengöne hnyawa… ? (reformuler les idées pour confirmer la compréhension et inciter à approfondir)

Ame la hnei eö hna qaja, tre, ka lolo catr ! Nemene la aqane troa huliwan ? (faire des commentaires pour relancer la réflexion).

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit :

Eni a pane sipo, maine ijije hi tro ni a hane qaja fe la mekunang (intervenir au bon moment dans une conversation)

Oleti atraqatr la mekune celë. Kola fe gojenyine la aqane troa huliwan (soutenir et encourager l'interlocuteur)

Eni a pane sipo, eni a thele troa trotrohnine la ewekë ce.

Ame la hne së hna öhne ngöne la iahnu celë (affiche publicitaire), tre, kola qeje pengöne la thupene koko kola nango uti la treu celë. Tha ka hamë meci kö kowe la ngönetrei nge emelene la nöj.	*Hapeu matre troa pane qeje pengon la aqane trotrohnine i epun ? (faire preuve d'écoute active)* *Oleti la hnei nyiso hna pane ithawakeun. Iöhnyi hmaca ha nyiso e… (terminer un échange de manière courtoise)* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:** *Eni a mekune ka hape loi e tro së a xupi ewekë ka hnyipixe, nge ame la ketre, ke hapeu la mani së, ijije së kö troa eatrën / Ame la hnei epuni hna mekune ke kaloi e troa xupi ewekë, ngo loi fe e troa ce tro me hamë manie fe kowe lai ? (reformuler pour clarifier)* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une **série d'étapes** plus simples : • Exemple : Préparer un gâteau au chocolat *Pane amelene jë la haven…/ Ilonekeune hnyawa jë la falawa (farine), cacao, levin, etc. / Ilonekeun hnyawa jë la itre wakuja, me suka, me batra ka hmu, etc. / Nango inengekeune pi hë la aliene la lue kap, nge ilonekeune hnyawane jë hë / Nenge pi hë ngöne caa trepen (moule), ect. / Aline jë hë ngöne la havene ka idreuthe nge troa nu koi… Thine hnei hele…tro hë la… / Pane treqene ju la luepi lae menetr matre tha idreuthi… / E lepanyi hë, ijije hë lai troa aukene ej, etc.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : • Exemple 1 : Exprimer de la joie et de l'émerveillement à la vue de la Poule couveuse de Hienghène. *Ame la eni a goeën « La poule couveuse de Hienghène », kola elitrauje la madrineng. Ame la aqane zan, nge kola cili e nyipine la hnagejë.* • Exemple 2 : Exprimer de la solitude ressentie dans un lieu animé. *Eni a cile nyipine la hnënge atre ka nyimutre ngo kösë lo eni a cile caas. Kola cile xötreithi ni hnene la ka alanyimu, ngo kö së lo tha öhnyi ni kö hnene la itre atr.* • Exemple 3 : Exprimer la nostalgie à la fin du voyage *Ame la kola hë, eahuni troa löö hnine la avio, tre, kola xöla xöla la itre trenge timidrang. Eni a latresi…* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : • Exemple 1 : Expliquer la préparation d'un repas traditionnel drehu. *Troa pane thinikëthe la itre dröhno me kaxet. E ase hë këthe la itre koko me kumala me fuo kola ha wa la itre xen me amë hun ej la ehnyapan, maine i, maine gutu pena. Thupene lai kola öje la zane ono, nge kolo fe hë a hnyithe la itra.* • Exemple 2 : Expliquer le concept de sieste à drehu *Ame ngöne la itre pune macatre e drehu, ke tru catre la hedredrei, matre thupene xen, itre qatre me itre qatre föe a pune saa ju 30-40 lae menetr. Pëkö huliwa ka ijij troa kuca pine la idreuth. Kola treqene matre pane xapo pi.*

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

B1

Les structures syllabiques : V, CV (syllabes ouvertes). V → e (lire), *CV → thu* (lézard) *;* VC, CVC (syllabes fermées). VC → *up* (envoyer), CVC → *lep* (battre) *;* V (brève ou longue). V → *öö* (oui), *thaa* (la négation, ne pas). Réduplication des mots *: kola manimani, punepun, lepelep*. Réduplication après consonnes *mit → mitimit, wetrewetr → awetrewetren*. Les formes causatives *(hopatr – ahopatren / mem – amemen).* Les syllabes ouvertes internes : *kejë* (littoral) → *keejë* (là-bas, vers le sud) *; lolo* (joli, beau) → *loolo* (se dépêcher*).* Le registre soutenu *miny,* le parler des dignitaires.

B2

Système vocalique, pertinence de la longueur. Syllabe ouverte en finale absolue : *ge* (hameçon) → *gee* (calebasse), *qaaqa* (grand-mère) → *qaaqa* (grand-père). Syllabe ouverte interne : *kejë* (littoral) → *keejë* (là-bas, vers le sud), lolo (beau, joli) → *loolo* (se dépêcher). Les doublets : *nyipoo* et *nyiipoo* (vous, affectueux ou respectueux, à une femme), *nyidroo* et *nyiidro* (ils deux, elles deux pour des humains).

Consolider les systèmes consonantiques selon les labio-vélaires, labial, dental comprenant les sourds et les sonores. Produire et reconnaitre les sons /dr/ et /tr/ ; les sons sourds labial et dental */hm/* et */hn/* ; les sons transcrits /n/ ou /hn/ ; les sons /q/ et /th/. Les systèmes consonantiques selon les labio-vélaires, labial, dental comprenant les sourds et les sonores. Produire et reconnaitre les oppositions entre sourd et sonore /ka/ *vs* /za/, /hng/ *vs* /ng/. Le registre de langue : le *ihnim* (le langage affectif).

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les violences faites aux femmes dans l'espace public**

B1 *Itre hna qaja maine kuca tha ka loi kö xajawane la föe (iakötrë, iqaqa, ijelë…) - hmitrötre troa qaja qaja la akötr hna melën – xomihni - tha tro kö a lapa fë - troa qajaqaja - itre icasikeu hun - Wai droketre* (levée du secret médical), *wangacone thenge la itre hnëqa* (vis-à-vis de l'homme) *– Ka hamë mel- iakötrë (itre hna huliwa i mus, hnine la itre kar…)*

B2 *Göhnë ne la föe hnine la qenenöj (hetrune la itre nekönatr, nyidrawane la hnalapa, xatuane la trahmany, ihujën) - Pune la itre iakötrë (wezipo, mec, hnöjua…) - huliwa – thele mo – thele loi kowe la hnalapa – ixatua*

– **Les nouvelles technologies (réseaux sociaux, etc…)**

B1 *Itre götrane ka loi (ithananta memine la itre sinee ka nanyi, huliwa, ce huliwa memine la itre xaa nöj, nyimenyime la huliwa, atre a itre xaa atr, sipo trejine* (réseaux sociaux…) *- ce elo - itre hnëmec* (avis de décès) *- isapui kowe la ketre huliwa*

B2 *Itre ethanyine (kola xoulouthe cilë së* (dépendance excessive) *- së hë jol, kola qaja la mele së ngöne la itre götrane gaa tru* (plus de confidentialité) *- ka angazone la nöje së* (impact négatif sur l'environnement)

– **La Monique**

B1 *He – macatre – itre hna atë la ijine patre (itre atre , Bëekë ono…) – etrune la ka paatr – loyalti – patr – ifejicatre ne la aqane tro (Eaj, Drehu, Mengöni, Numea) – ka xomi iujin – itre ifejicatre – itre kepine hna mekune thenge la patre ne la he – etrune la hna qathë – kötre ezi la he*

B2 *Ijine amekunën- itre nyima hna sil – itre icasikeu – itre monuma hna xup – kola inine hnine la itre uma ne ini- itre ewekë hna öhn – itre ithel*

– **1858 -2008 : 150e anniversaire de la mission catholique à Lifou**

B1 *Ifejicatre ne la traqa i hmi – katesis – Amekunën – iahnithekeun – hunahmi e Enu – trenge ewekë : "ufi tepeke / paep i penë"– itre misio (Wé, Drueulu, Hnathalo me Wasanyi) – finitria* (chapelets) *– isi itre katolik me itre protesta*

B2 *Wanaithihlë* (païen) *– Aqane thapa la drehu hnene la « faras » - isi hnei lue hmi – Uma ne ini* (École laïque) *– Xepenehe – Easo – uma ne hmitrötre i « Notre dame de lourdes »*

– **Diverses catégories et forme visible du « Haze »**

B1 *Tepolo- itre u- itre haze- wananathin- sisiwanyano- itre jua- u ne hujua- Opajo- ga ngazo- itre öni ne hnagejë maine helep tunela - thu- piny- eötr- itre hunahmi ka hetrenyi la itre u – Itre hna hni kow – itre ifejicatre*

B2 *Trene iöni- les lieux tabous : itre götrane ga hmitrötr, itre hnaop, itre jua- les lieux dits : Itre ëjene la itre götrane ga hmitrötr, fëjua, qatrëthi - itre atre hna kötre fë hnei tepolo – ifejicatre patre i Jakes – haneköi tepolo*

– **Wawanama devient le grand chef du district de Gaïca**

B1 *Baselaia – hnanyijoxu – atresi – joxu – hna isi lue hmi – thu drohmeci – haze- acili hnanyijoxu – icilekeu memine la itre xaa baselaia*

B2 *Itre ka xupe la itre hunahmi me hnanyijoxu (hmi, itre kamadra) - itre ifejicatre ne la itre hnanyijoxu – itre ëjene la itre atresi – hunahmi – qanono (traon)*

– **Type de discours en fonction des cérémonies coutumières**

B1 *Faipoipo* (discours sur le mariage) – *hnëmec* (discours de deuil) – *ijine hnahone la ketre medreng* (discours de naissance) - *Itre ewekë hna ihamënekeu (mani, itre koko, itre nyine wetrën…) – ole - iamanathithi – iëji – iatrunyi – thue trenge catr – ikep – iahni- eamo* (conseiller) – *trenge ewekë ka menyik – trenge ewekë ka catr – itre edromë – ijiji*

B2 *Itre hnëqa hnine la qenenöj – itre xötrapane – inine troa ithanata – Aliene la itre trenge ewekë (drei lae ni, atre ka ni, pine nemene la eni a traqa e celë…) itre lapa – itre mekune – itre hmihmi – uja i hmihmie – itre mathin – madra*

– **Évolution de la langue drehu dans les quartiers populaires**

B1 *Itre thöth – itre qenehlapa i itre thöth – xupi qenehlapa ka hnyipixe – itre aqane huliwane la itre xaa hnepe hnaewekë ka choc hnyawa – kola isilekeune la qene wiwi me qene drehu*

B2 *Itre « quartier » - Ravels – Rivestar – Boston – Nickel's – Kydas - hnaitronyi nöjei atre ne cailofen - itre fia – itre hna sili nyima – qane la itre qenehlapa – qenehlapa drehu – nöje drehu – nyipi qene drehu*

– **Une mamie à Lifou à l'heure d'internet**

B1 *Itre « réseaux » - qatre föe - hnëqa ne la itre föe ngöne la qenenöj hna wangacon – ihaji - xötre atr - që hë jol - kola ini thenge la itre* « réseaux sociaux » - *itre götrane ka loi – itre götrane tha ka loi kö – itre nekönatre hna nue menun – kola genyi*

B2 *Aqane kuci xeni ne la itre xaa nöj- Aqane mele ngöne la itre xaa nöj - nyitipune la itre hna goeën, kola iatrene la itre huliwa hun*

– **Identité traditionnelle et modernité**

B1 *Qenenöj – apatren - hna huliwane qane la itre xötrapan – itre hnëqa – lapa – hnanyijoxu - aqane wai ewekë ka hnyipixe – nöjei pengöne hmi – icilekeu- angazon*

B2 *Huliwane thenge la hneijin – mani – itre ewekë ka traqa qa cahu tröön « réseaux » - enijëne la itre hna acatrene hë – akökötren – thepe göhnë – ixatua*

Grammaire B1 / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales et leurs combinaisons
    - Le fonctionnel *hnen*, cas agent : *hna humuthe la puaka hnene la atr* (l'homme a tué le cochon)
    - (B2) Consolider les modalités *hnei-hna* (passé), *troa* (indique une visée) et *kola* (durative, introduit une action qui dure)
  - Les adverbes interrogatifs *u* et de lieu
    - Les adverbes interrogatifs de lieu *: ka / eka* (où, lieu précis) : *angeice a traqa qa ka* ? (D'où vient-il ?), *eka la itus* (Où est le livre ?)
    - (B2) Consolider les adverbes interrogatifs comprenant le verbe interrogatif *u : Hapeu* (Qu'est-ce que ?), *Eu* (quand ?)
  - Les noms propres
    - Noms de parenté appellatifs (vocatifs) : *qaaqa, qaaqaa, nenë, kakaa, tretre…*, les noms propres avec syntagmes présentatifs : *hanawang, hanawai*. Exemple : *Hanawai Drikë* (Voici *Drikë*), avec prédicats verbaux *xepi*. Exemple : *Eni a xepi Drikë* (Je porte *Drikë*), avec fonctionnels *then, thei*. Exemple: *Thei Drikë* (chez *Drikë*)
    - (B2) Consolider les modalités nominales antéposées *anga* et *ange* comme marque de respect
  - La possession
    - La possession indirecte (éloignée) : *i, ne. Koko i Paulo* (L'igname de Paulo), *Waele ne tas* (Igname de Vanuatu)
    - (B2) Consolider les possessions par duel : *ho* (nous exclusif), *so* (nous inclusif) et pluriel : *hun* (nous sans l'interlocuteur), *së* (nous avec l'interlocuteur)
  - Les prépositions locatives
    - Les verbes intransitifs qui peuvent transitivables à l'aide d'un suffixe de transitivité (*alemi → alemiin*, *ailo → ailoon*, *ahië → ahiëën…*)
    - (B2) Consolider les prépositions locatives déictiques : *E celë* (ici, proche du locuteur), *E cili* (là, proche de l'interlocuteur)
  - Les déterminants
    - *O* (pluriel restreint) : *o drai* (quelques jours)
    - (B2) Consolider les déterminants utilisés pour (les collections d'être et d'objets) : *haa, nöjei, ume* : *haanekönatr, nöjei atr, ume puaka*
  - Proposition subordonnée
    - B1 Subordonnée introduite par *pine laka* (parce que) : *Eni a treije pine laka meci hë la kuli* (je pleure parce que le chien est mort)

- (B2) Consolider la subordonnée introduite par *ngacama* (quoique, bien que) : *itre nekönatre a elo ngacama kola mani* (les enfants jouent bien qu'il pleuve)

- Les adverbes (Les préverbes)
  - Les préverbes : *Lapaa* (avoir l'habitude), *pane* (d'abord)
  - (B2) Consolider les adverbes : *me, fe, thei*

- Les présentatifs d'origine verbale, invariables
  - *Hane, hane hi* (voici), *pëkö* (il n'y a pas), *pëhë* (il n'y a plus), *caasi hi* (il y a seulement)
  - (B2) Consolider les présentatifs d'origine verbale fléchies : *hetreny* (il y a), *hanawang* (voici, voilà)

- Les préverbes dérivés des cardinaux
  - *Acaa* (une fois), *alu* (deux fois), *akön* (trois fois)
  - (B2) Consolider *anyimu* (plusieurs fois), *canga* (déjà, tout de suite, bientôt)

- Les directionnels
  - *Cahië, cahuë*
  - (B2) Avec *ci* (destination très proche) : *ci epi* (très proche vers le sud) ; avec *ke* (destination proche) : *kehuë* (proche vers le nord) ; avec *ko* (destination éloignée) : *kohië* (loin vers l'est)
  - (B2) Consolider les adverbes de position : *koho, kuhu, koilo, kolemi* et les statiques : *cahu, caha, cailo…*

- Les registre de langue
  - La suffixation de *ti* marque de respect envers les dignitaires (*Bulati*), *di* selon les variantes régionales (*Buladi*)
  - (B2) Consolider les équivalences lexicales dans les deux registres (*xen → xötrönë, meköl → huedrë, traqa → traqa…*)

- Le genre grammatical
  - *Angeic* une forme invariable pour les pronoms personnels ou les marqueurs de la possession ou d'appartenance (son, sa, ses) et (lui, elle, le ou la) pour garçon ou fille

- Les lexèmes
  - *Trahmany* et *föe* pour les plantes : *waniapo trahmany* (papayer mâle), *waniapo föe* (papayer femelle)

- Les lexèmes de base qui se terminent par une voyelle
  - Avec le suffixe *-ëën* (*mani → maniëën*, *goe → goeëën*, *thulu → thuluëën…*)
  - (B2) Consolider l'allongement de la voyelle finale + suffixe *-th* (*emo → emoth, jina → jinath…*) ; avec le suffixe *-en* (*xou → xouen, sese → asesen, xeci → axecien…*)

- Les lexèmes de base qui se terminent par une consonne
  - Avec le suffixe *-ëën* (*cil → cilëën*, *acilëën*, *qëmek → qëmekëën*, *aqëmekëën…*)
  - (B2) Consolider le suffixe *-n* seulement dans les formes causatives (exemple : *paatr,* se perdre → *apaatren*, perdre, supprimer ; *wel,* carbonisé → *awelen* bruler, calciner

- Les formes transitives qui se terminent par une voyelle
  - Flexion de la voyelle finale *a* + *e* : *kapa → kepe* (recevoir), *qaja → qeje* (dire), → *thapa → thepe* (arracher violemment)…
  - (B2) Consolider le lexème transitif terminé par une voyelle, flexion de la voyelle finale *a* + *i* : *ena → eni* (enfreindre), *fica → fici* (écraser), *kuca → kuci* (faire, construire)

- Les formes transitives qui se terminent par une consonne
  - Lexème transitif terminé par une consonne, chute du suffixe *-n/-th* (*manith → mani* (incendier), *dreuth → dreu* (bruler, griller)…
  - (B2) Consolider le suffixe *-i* : *hul → huli* (tracter, tirer), *ij → iji* (boire), *xen → xeni* (manger) ; flexion de la consonne finale *n/ng → i* : *can → cai* (coudre), *dreng → drei* (écouter)

Syntaxe

- Les syntagmes nominaux à fonctionnels invariables
  - e (à, locatif), (parmi + pronom) : *hlë jë hi angatre* e *hmakanyi* (ils se réveillent le matin)
  - (B2) Consolider *ngön* (dans, en, pendant, auprès de) : *ngöne la ketre ijin* (à un certain moment), *qaa* + locatif (depuis, provenance) : *Eahlo a traqa qaa drehu* (Elle arrive de Lifou) et *thenge* (selon): *kola fia thenge la aja i angeic* (il danse selon sa volonté)

- Les lexèmes neutres
  - Les lexèmes neutres exprimant des sentiments : *Xou* (peur, avoir peur), *elëhni* (colère, être en colère), *madrin* (joie, se réjouir)… ; les mots d'emprunts : *salem* (vendre, vente), *gili* (scier, scie)…
  - (B2) Consolider : être, faire comme : *thu* (lézard, ramper), *caas* (union, unité, s'unir), *jua* (cap, pointe, saillir, pointer)

- Les différents types de phrase
  - La phrase exclamative et les deux formes affirmatives et négative
  - (B2) Consolider les types de phrase : déclarative (énoncé un fait, donner une information) et impérative (donne un ordre, un conseil…)

Programme de nengone pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. À la découverte d'une tribu de l'aire nengone (*Eni*)
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact sensible avec la langue, une découverte joyeuse et pour certains élèves la sensation légitime d'entrer dans un nouveau monde. En lien avec les axes culturels, l'élève découvre progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue, qu'elle fasse déjà partie de son environnement familial ou qu'il la découvre.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens.

L'élève apprend à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception.

Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Cet axe d'étude vise à familiariser les élèves avec la description et la caractérisation des individus, tant réels qu'imaginaires. Les élèves apprennent à utiliser des phrases simples pour parler des gouts, des caractéristiques physiques, des préférences ou des traits de caractère de personnes ou de personnages célèbres de l'aire nengone.

Objets d'étude possibles

- Se présenter et se connaitre soi-même
- *Pa Fael*, un héros de Maré

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

Cet axe d'étude habitue les élèves au vocabulaire et aux expressions liées aux activités de la vie quotidienne. Ils pourront ainsi décrire leurs lieux de vie, leurs loisirs, ou bien les activités culturelles et éducatives de leur quotidien. Au travers de cet axe, les élèves pourront communiquer sur des sujets proches de leur environnement culturel et de leur éducation. En pays nengone, l'éducation traditionnelle de l'enfant se fait par l'apprentissage progressif des activités socio-culturelles du quotidien et s'acquiert, bien souvent, par l'observation et le mimétisme.

Objets d'étude possibles

- Le geste de bonjour
- Les jeux et sports traditionnels en pays nengone

Axe 3. Pays et paysages

Cet axe d'étude invite les élèves à découvrir et explorer les différents paysages de l'ile nengone. Maré se découpe en plusieurs tribus et s'étend sur une superficie de 650 km^2. Elle possède de nombreux paysages singuliers et touristiques donnant l'occasion aux élèves d'enrichir leur vocabulaire à travers la description de lieux, de la nature et de l'environnement.

Objets d'étude possibles

- Les tribus
- Les sites naturels

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Cet axe d'étude autorise les élèves à explorer des contes et légendes traditionnels du pays nengone. À travers la littérature orale kanak, ils découvrent des univers imaginaires riches en symboles, tout en enrichissant leur vocabulaire et en améliorant

leur compréhension orale et écrite. Ce thème permet d'éduquer, de divertir et de développer l'imagination de l'enfant. Dans cet axe, il s'agit d'aider l'élève à mieux comprendre les constituants traditionnels et communs du conte que sont le schéma actanciel et le schéma narratif.

Objets d'étude possibles

- Les contes d'animaux
- Les contes de monstres

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Dans une culture où exprimer ses sentiments n'est pas la norme, l'art est un support de choix pour comprendre et saisir l'expression kanak des sentiments. Il n'existe aucun mot pour traduire le concept d'Art en *pene nengone* mais il est étroitement relié à l'invisible et peut s'appréhender à travers les chants traditionnels, les danses, la musique, l'architecture, la sculpture. Cet axe entraine l'enfant à mieux comprendre l'univers culturel et artistique de l'aire nengone et à développer des compétences socioculturelles qui sont proposées dans un curriculum traditionnel.

Objets d'étude possibles

- Les chants traditionnels
- Les danses traditionnelles

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de quelques mots suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année l'élève est entrainé à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.) mais très simples et courts.

L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : les aliments (*kaf/café), l*es lieux (*lameri/la mairie),* les vêtements (*shimiz/ chemise),* certains	**Des stratégies** – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches de l'anglais** pour reconnaitre le thème : les aliments *(hani/honey),* les lieux de vie *(kicine/kitchen),* certains animaux *(draak/duck),* couleurs *(bulu/blue).*

animaux *(elefa/éléphant)*. – S'appuyer sur **l'alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de l'**émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	– Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral :** répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive. – **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Ome melei Pa Fael. Pa Fael itrigal, bone engetac. Bone deko ma iwe, deko ma gukokod. Numu walen, gidro gidro ne wagahna.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Ome melei Pa Fael. Pa Fael melei bone ngome me itrigal ka ngome me engetac. Bone se deko ma iwe ka se deko ma gukokod. Numu ta walen me gidro gidro, ta ete ne*

– **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient et où on habite. *Yele ni inu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu… kore kenereken, inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri. Inu tei ca… ne mi…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Adrapo numu guwekon. Ruace ni bone co uti guwekon. Se ran, Kazeniri ci taedrengi ore guwekon i Adrapo. Bone me hue co there ore guwekon.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents : *Ome* (proche du locuteur) *melei* (proche de l'interlocuteur). *Gucenge inu ome. Gucenge inu melei. Gucenge inu hadri laulau.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. • Dates isolées : *Aselulu, ruetin nore okotroba* (date du jour)**.** *Oxedridr / Onom / Orore* (marqueurs temporels essentiels) • Exprimer les heures entières ou la demi-heure : *Ha sedosa kore kacen ore gula beore. Ha sedosa ne gulasa kore kacen ore gula beore.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Alayeni inu kore beretr ne hani. Kece inu kore titew. Nidi kece inu kore titew* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *ka* • illustrer : *inomei / inom'ore / inome ko* • exprimer une opposition : *kedi* • exprimer la cause : *wen'ore / tan'ore* • exprimer la conséquence : *nen'omelei ko* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Bone ci di kupa adrai. Inu ci alane co hue ne bon. Inu ha co hue ne bon.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Bone ineko ha pina.*	*wagahna.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient et où on habite. *Yele ni inu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu… kore kenereken. Inu serei padoku i… Inu waicahmane / wacenewe si Nengone / seal / si Uzeri. Inu tei ca… ne mi… Inu ci menenge i…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Adrapo melei bone numu guwekon. Ruace ni bone co uti guwekon. Ri se ran, Kazeniri ci taedrengi ore la po nore guwekon i Adrapo. Kariroi me kariroi. Hale bone me canga hue co there ko ci po il.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents : *Ome* (proche du locuteur) *melei* (proche de l'interlocuteur) *Gucenge inu ome. Gucenge inu melei. Gucenge inu hadri laulau.* – Les locatifs déictiques comme *: hado, hadu, hubut Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. • Dates isolées : *Aselulu, ruetin nore okotroba* (date du jour). *Oxedridr / Onom / Orore / Owol* (marqueurs temporels essentiels) • Exprimer les heures entières, la demi-heure, les minutes : *Ha sedosa kore kacen ore gula beore. Ha sedosa ne gulasa kore kacen ore gula beore. Sedong kore miniitr.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.** *Alayeni inu kore beretr ne hani. Alayegu kore beretr ne hani. Nidi alayegu ko co sin o wapelen. Kece inu kore titew. Nidi kece inu kore titew.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *ka / ome te / ome joko* • illustrer : *inomei / inom'ore / inome ko* • exprimer une opposition : *kedi* • exprimer une concession: *roidi* • exprimer la cause : *wen'ore / tan'ore* • exprimer la conséquence : *nen'omelei ko / wen'omelei ko* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Bone ci di thena yenewanu. Inu ci alane co hue ne bon. Inu ha co hue ne bon. Bone ci alane ko co hue ne bon.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes. *Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Ineko ha pina ke bon.*

Interaction orale et écrite, médiation

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1 +

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Bo ci nge ? Bo sere il ? Nge kore ruace bo ? La ko ceceni bo ? La ko hma ni bo ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou **des ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Huebut ! Munelu ! Okonelo ! Okonebut ! Hue i boadr ! Tiribut ore boadr ! Nuelu ! Co menenge thaened.* – **Demander des nouvelles** et réagir de manière stéréotypée : • Demander des nouvelles à une personne âgée et réagir face à elle : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ?* • Demander des nouvelles à une personne jeune et réagir face à elle *: Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ?* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Inu thuni co meneng om?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko.* – **Épeler** des mots. *Inu hna ie ko…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier**, y compris par des formules toutes faites. *Kolo paredo, bua thuni co nengoce nidra ? Paredo, bua thuni co ie whanelo yawe ?* – Utiliser des formules de politesse élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Bozu! Roi, inu ha ci hu ! Roi eko ! Ci oreon ! Haeked ! Ngeilu ! Kei paredo !* – **Informer, prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Nuelo ! Ahngunilu ! Ule tedren !*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *La ko yele ni bo ? Bo si o ? Bo sere il ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Zi huebut ! Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi yosebut ore so kapebuke buhnij ! Zi nuelu ore ran'onom ! Zi ieielo ore trekes ! Co menenge thaened !* – **Demander des nouvelles** et réagir simplement : • Demander des nouvelles à une personne âgée et réagir face à elle : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ?* • Demander des nouvelles à une personne jeune et réagir face à elle *: Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ?* – Demander et exprimer **l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Inu thuni co meneng om? Egewa, bua thuni. Deko, bua thathuniko.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke.* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. *Yawe, inu ha co ie whanelo yawe. Inu hna ie ko…* *Nge kore numera bua re kaie ? Ore numera inu melei 60.25.13 (adengome, saresedong ne ruetin)* – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites : *Kolo paredo, bua thuni co nengoce nidra ? Da ielo yawe ? Bua thuni co iepengen du nu ko… ci ie ko nge ? Bua thuni*

– Utiliser des verbes de **perception**. *Ore ci taedrengi. Ore ci ule. Ore ci boni. Ore ci tati. Ore ci rue. Ore ci adremion* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ri laen me sedosaon ! Melei !* – Exprimer des besoins élémentaires. *Inu ci ceun. Inu ci ereu. Inu ci di kua. Inu ci cawa. Inu ci di kodraru.* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ore kutera ci whane ri 9H ri lokal ka ore thuben melei 300F.*	*co ureye jew'ore pene wiwi ?* – Utiliser des formules de politesse élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Bozu ! Roi, inu ha ci hu ! Roi eko ! Ci oreon ! Haeked ! Ngeilu ! Kei paredo ! Ci waami du bua ! Deko, ci oreon !* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Da taedrengi ! Bua ci ule ? Inu deko ma taedrengi roio bua ! Ule inulo !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ri laen me sedosaon ! Melei ! Ri pon'ore "panneau" ! Ri ten'ore afish!* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Bone ci ceun. Ci cawa ke bon. Inu ci alane co hue ri woc. Bone ci alane co okonelo.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ore kutera ci whane ri 9H ri lokal, ore thuben ore hna rolo melei 300F ka deko thuben son'ore nodei morow.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau

Le niveau A1+ est le prolongement du niveau A1. Ne sont indiqués en A1+ que les apports nouveaux par rapport à A1.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A1
Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des phrases déclaratives en respectant la prosodie.
A1+
Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/. Savoir prononcer la consonne nasale /hn/. Savoir prononcer des phrases déclaratives et interrogatives en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Se présenter**

A1 *bozu, yel, aceceluayen, isingen, cecen, hmaien, abuayen, papan, tenen, ca, mi, la ke inu inu ? Tei ca… ne mi…, inu aceceluayene, inu isingene, inu abua ni pa… ne pa,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *yelegu, si Belepia, node Belepia, seal, si Uzeri, Dripu, Si Kaledronia, node Kaledronia, ci menenge i, serei pahnamenenge no,* etc.

– ***Pa Fael*, un héros de Maré**

A1 *bone serei pahnamenenge no Padaw, nidi engetac, roi kore singen, tho kore singen, engetac, ngomenata, waicahman'om hma, engetace, kata iwe, yehawo kuthe, wacucu, wagahna,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *nidi kata iwe, nidi gukokod, nidi engetac, ami, ausa, diric, nidra, wa roi, thu raan, thu hnon, engetace me thawalan, ta ngome me engetace ne thawalan hna ciroi ome i Nengone,* etc.

– **Le geste de bonjour**

A1 *parowo, shudru waruma, ci waiam, wakacen, oreon, ha athua, ta puul, mane, gumano, omewaore, oreonelo ore parowo ni inu, ci nuetonebut, ha athua*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *faraig, ngome me bein, ta kacene re oreon, ci tu, ci ngeni ore ci waiam, deko ma ekow, co thelalo,* etc.

– **Le cricket**

A1 *wikitr, bool, eje ba bool ? watha, paea, rama, co engetac, ced, gubatr, cahan !*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *wakeroed, ci tu, ci rered, ngome ci ced, ore ngome thu ced, nodei hna wapon, nodei hna kudro, hna shoshil, co ni o ciroi,* etc.

– **Les tribus**

A1 *etanon, pahnameneng, padoku, so nodei pahnamenenge, node nengone, toan, eika, hna vole, hna bool, 'ma hmijoc, lokal, tapua, hnadoku, t'ot'o, dongodongo, ci sereti kei toan* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *tacaer, 'ma yeno, eika, nod, guhnameneng, gon, gupenia, guhne me hmijoc, ci kada kei pate, ci cadun ore shi 'ma, etaedrengio,* etc.

– **Les sites naturels**

A1 *ci etano, ore ci etano ngome, guhne re etano, guhnaetano, deko ci lae thuben, cele, guhne hna ci etanon hnen'ore nodei aceni, ta nodei nidi guhne ri nod, da huebut co etanon ore so pahnamenenge no Nengone !*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *wocedran, cadra cele, koce cele, pajele, guhne re hmijocon, pa guhmarara, hnahnerec, wagahna, gunin, celedran, pajele, tini ci nara, wairu, naca dua, hnahnerec, lapahned, latadidi,* etc.

– **Les contes d'animaux**

A1 *ta toatiti, ta yeretiti, ta uyanod, ta ia nore nod, adrapo, wanimoc, adraie, yeuc, xele, hna hue i Toka, kete, bua ci mane te nge ? Bone ha sic, thalo kore ngen, ha acen kore nod, wabune ni xele, bua ci numa te nge ?*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *co ru hnawatija, ci mane i lapahned, xele me telo mado ri guretho ni yeuc, ha al, ci ridilo ore hawo ni yeuc, ci ridi ore hawo ni bone me badri kei ngeni, washukele, wa ared, uunilo ore node nengone lene ri ta toatit nore ta nodei ia,* etc.

– **Les contes de monstres**

A1 *ta ia, ta yeserei, ta angaserei, nodei ia nore nod, nodei toatiti nore nodei ia, iaded, kurub, Wanonothen, malu, paegogo, nashen, deko ngom, paac, ci cengenia, ci haleshong, gemu, gemugemu, sico ceun, hage pareuon ore ta nodei paac ne ta uyanet nore nod !*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *ta ace ci eened, ci hmor, ace wabuaien, ace hmenuen, ace tenen, tilireel, gumimi ni wanonothen, guacecegow, guauyanet, deko wata, deko wanin, ci yara u, ha hu co du, riribot, watok, warewon, watinion, wananaas, ci kaicaraat,* etc.

– **Les chants traditionnels**

A1 *ta era, ta era wene kodrihne, ta gua era, hna era, ci wa, ci thingi era, waueng, gukaden, iail, kotr, koras, naca era, lan, ore hna era,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *eje ba ni sesonelo sa kore waueng, ta taperas, ci thingilo ore era, co aceucawani ore gu era, wa yawe* etc.

– **Les danses traditionnelles**

A1 *kutera, kuru ti era, kuru te era, ci opodon, ci pia, ci pia cab, waced, buru, keluedr, ci wedreng, ci woon, ci bodridr, ci sasa, waninitha, hna gala, yenakunu, ca men, ahnga ? Hai !, gukaden, iail, wedrengonelo ore hna kutera !*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *ci pa susu, ci pa cengenia, ci pa di mane, ci pia dedelo, ci sasa, ca men ri hawo, ci pia ngara, wahiek, waninitha ri guretho, bodridri ri nengom, ci cabecab, ca hnashu, ore ced,* etc.

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A1+.

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto-modales principales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé simple contenant le TAM *Ci* qui indique une action en cours de déroulement.
  - (A1+) Former un énoncé simple contenant le TAM *Hna* qui indique une action qui s'est déroulée dans le passé et qui est révolue au moment de l'énonciation.

- Les autres particules aspecto-modales
  - Former un énoncé simple avec la marque du désidératif *Di*. Ex : *Inu ci di thaet*. (Je veux dormir).
  - (A1+) Former un énoncé avec *Dai* qui marque l'atténuatif et qui parfois marque la politesse et se traduit en français par « s'il te plait ». Ex : *Bo dai kurubut*. Sors un peu (s'il te plait).
- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer la particule interrogative *Nge* qui permet d'interroger sur la nature d'un être, d'une chose ou d'une action et la particule interrogative *La* qui interroge sur l'identité d'un être.
  - (A1+) Connaitre et employer la particule interrogative *Korion* qui permet d'interroger sur la manière de réaliser une action.
- Les démonstratifs
  - Connaitre et utiliser le démonstratif proximal *Ome* (près du locuteur).
  - (A1+) Connaitre et utiliser le démonstratif médial *Melei* (près de l'interlocuteur).
- Les directionnels
  - Les aborder simplement en réception (simplement les repérer sans les utiliser).
  - (A1+) Connaitre le directionnel centripète *lo* : vers l'énonciateur qui se trouve en haut. Ex : *Bone ci hue lo*. Il monte (vers moi). Connaitre le directionnel centripète *lu* : vers l'énonciateur qui se trouve en bas. Ex : *Bone ci hue lu*. Il descend (vers moi).
- Les déterminants
  - Connaitre et employer le déterminant *ore*. Ex : *Kati ci cumo morow*. (Kati fait du baby-sitting) et *Kati ci cumon ore morow*. Kati garde l'enfant. (C'est-à-dire, un enfant singulier et connu).
  - (A1+) Connaitre et employer le déterminant *ehna* (pluralisateur des entités animées uniquement). Ex : *Kati ci cumo morow*. (Kati fait du baby-sitting) et *Kati ci cumo ehna morow*. Kati garde des enfants. (c'est-à-dire, un sous-ensemble d'enfants, pas forcément connus).
- Les déterminants quantificateurs
  - Les aborder simplement en réception (simplement les repérer sans les utiliser).
  - (A1+) Employer *ehna* qui permet de quantifier les êtres animés (les humains, les animaux), il exprime un ensemble d'éléments qui exclut les êtres non animés tels que les objets, les arbres, etc. Ex : *Ehna morow* (les enfants) *ehna droketra* (les médecins).
- Les pronoms
  - Employer les pronoms personnels du singulier *inu, bo, bone*.
  - (A1+) Connaitre et employer le pronom respectueux de la 2e personne du singulier *bua*.
- Les prépositions locatives
  - Employer la préposition locative *i* qui se place toujours devant les toponymes et les noms locatifs *cele* et *toto*. Ex : *Bone ci menenge i Nengone*. (Il/elle reste à Nengone.)
  - (A1+) Employer la préposition *ri* qui indique une localisation qui peut être spatiale ou temporelle. D'une manière générale, on peut dire qu'il introduit un circonstant. Ex : *Buice ci eleda ri len*. Ils jouent sur la route.
- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer les adverbes autonomes comme *oxedridr* (hier) *onom* (maintenant).
  - (A1+) Employer les adverbes autonomes comme *orore* (demain), *owol* (après-demain) et *odeniwol* (dans deux jours).
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 20 en explicitant la base quinaire (5) et vigésimale (20) de la numération en nengone. Expliciter le système de 6 à 19.
  - (A1+) Compter de 0 à 20 en explicitant la base quinaire (5) et vigésimale (20) de la numération en nengone. Expliciter le système le système de multiplication de 20 à 40.
- Les conjonctions
  - (A1+) Employer la conjonction *ne* pour relier deux termes dans une même proposition. Ex : *Jayk ne Matha ci pia*. Jacques et Marthe dansent.
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Connaitre quelques noms dépendants référant à des relations de parenté ou les parties du corps reconnaissables à leur terminaison en -n : *papan, hmihmin, cecen, hmaien, haon, watan*.
  - (A1+) Connaitre et employer la structure de possession pour les noms dépendants lorsque le possédé est un pronom personnel, nom commun ou un nom propre : **possesseur-n + i + possédé.** Ex : *haon i inu/Haon-i morow/Haon i Paulo*.
- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *deko* qui s'emploie pour nier l'existence : Ex : *Numu tin*. Il y a de l'eau. *Deko tin*. Il n'y a pas d'eau. *Paulo numu loto*. Paul a une voiture. *Paulo deko loto*. Paul n'a pas de voiture.
  - (A1+) Employer la structure négative exprimée à l'aide de *deko* qui s'emploie pour nier qu'un procès a lieu : *Bone co thaet*. Il va dormir. *Bone deko co thaet*. Il ne va pas dormir.

- Morphologie lexicale
  - La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
    - Employer le classificateur « *re-* » qui désigne un groupe de parenté. *tenen* (enfant) → *re-tenen* (les enfants).
    - (A1+) Employer le classificateur « *ye-* » : pied de (désigne des entités qui ont des racines). *hao* (tête) → *ye-hao* (cheveux) *serei* (bois) → *ye-serei* (arbre). Employer le classificateur « *wa* » qui désigne un fruit. Ex : *nu* (cocotier) → *wa-nu* (coco).
  - La dérivation par réduplication
    - Aborder simplement en réception (simplement les repérer sans les utiliser).
    - (A1+) Connaitre et identifier des lexèmes réduplqués totalement avec pour ordre CVC/CVC indiquant une valeur intensive et répétitive. Ex : *nidra* : mou / *nidranidra* : fatigué, las, *petra* : rebondir → *petrapetra* : rebondir plusieurs fois.
  - Les mots simples et composés
    - Identifier et employer des mots simples comme *cenew, haicahman, cecen, hmaien*.
    - (A1+) Identifier la construction des mots composés sans relateur *'ma thaet, 'ma yeno*.
  - Les verbes statifs ou actifs
    - Construire des phrases simples à l'aide de verbes statifs. Ex : *Loto nia*. (La voiture est en panne) Construire des phrases simples à l'aide de verbes actifs courants qui ne peuvent que se combiner avec une marque TAM. Ex : *Bone ci thaet*. (Il/Elle dort).
    - (A1+) Construire des phrases à l'aide de verbes statifs avec la marque stative *me*. Ex : *Loto me hma ci nia*. La voiture qui est grande est en panne.
  - Les registres de langue
    - Maitriser quelques lexèmes verbaux du registre courant *pene animac : hue* (partir), *meneng* (rester).
    - (A1+) Maitriser quelques lexèmes non-verbaux du registre courant *pene animac : hnameneng* (maison), *morow* (enfant).

Syntaxe

- Les différents types de phrases
  - Exprimer une phrase déclarative (énoncer un fait, donner une information). Ex : *Inu ci meneng om*.
  - (A1+) Exprimer une phrase interrogative totale *Bone deko hna eleda ?* et la même interrogative totale avec une intonation de surprise. Exprimer une phrase interro-négative avec le marqueur de négation *deko*. Ex : *Bone deko hna thaet ?* Elle n'a pas dormi ? Exprimer une phrase interrogative partielle avec les pronoms interrogatifs. Ex : *Melei la ? / La ko melei ? Buice co pina hodrael ? Hodrael ko buice co pina?*
- La subordination
  - À aborder simplement en réception (simplement la repérer sans l'utiliser).
  - (A1+) Connaitre la structure à l'aide du relateur *me* pour construire des subordonnées relatives. Ex : *Inu ci taedrengi ore morow me ci taedrengi*. J'écoute l'enfant qui obéit.

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
cinquième	A1+	A2

La classe de 5e se caractérise par une variété de profils d'apprenants : certains sont locuteurs, d'autres ont bénéficié d'une initiation en primaire, d'autres en 6e LVB-bilangue avec trois heures par semaine, d'autres enfin débutent en LVB en 5e. L'élève poursuit ou entame sa découverte culturelle et linguistique de l'aire nengone. Les acquis de chacun contribuent aux apprentissages de tous.

Les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatio-temporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production, l'élève peut reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Cet axe d'étude encourage les élèves à explorer différents prismes sur les façons de se présenter et les invite à décrire leurs pairs. À travers l'apprentissage du vocabulaire et des structures linguistiques liées à la description physique et psychologique, les élèves développent leur capacité à parler d'eux-mêmes et des autres. Cet axe permet également de travailler la compréhension et l'expression écrite et orale, tout en encourageant une réflexion sur l'identité et l'expression personnelle.

Objets d'étude possibles

- Réaliser son autobiographie langagière
- Portrait de Pa Wanir Welepane

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Cet axe incite les élèves à découvrir l'organisation de la vie quotidienne au sein de l'aire Nengone. Ce deuxième axe met en lumière le calendrier spécifique du monde kanak, rythmé par la culture de l'igname et les grands événements et cérémonies de la vie coutumière. En étudiant ces aspects, les élèves développent une meilleure compréhension de la richesse et de la diversité de leur environnement culturel.

Objets d'étude possibles

- La fête de la nouvelle igname
- Les mariages coutumiers

Axe 3. École et loisirs

Cet axe d'étude entraine les élèves à explorer le vocabulaire et les expressions liés à la vie scolaire et aux activités de loisirs. À travers des dialogues, des descriptions et des échanges, les élèves découvrent comment parler de leur quotidien à l'école comme à la maison, de leurs passions et de leurs activités préférées. Cet axe favorise la pratique de la langue dans des situations réelles et familières, tout en enrichissant la compréhension culturelle et l'expression personnelle des élèves.

Objets d'étude possibles

- L'école en pays nengone.
- La chasse et la pêche

pratique.

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe invite les élèves à explorer la perméabilité entre réalité et fiction à travers des récits, des légendes et des contes spécifiques au monde kanak, mais également dans la vie quotidienne. En travaillant sur ce thème, les élèves enrichissent leur vocabulaire et renforcent leurs compétences linguistiques en analysant des situations inspirées du quotidien.

Objets d'étude possibles

- Le rapport aux ancêtres et à la nature
- Les plantes traditionnelles

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Cet axe d'étude permet aux élèves de découvrir des lieux emblématiques de l'aire nengone. En explorant les histoires liées à des endroits spécifiques, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en apprenant les traditions et les patrimoines locaux.

Objets d'étude possibles

- La tragédie de la Monique
- L'emprunt des mots anglais en langue nengone

Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak

Cet objet d'étude permet aux élèves de découvrir les autres langues kanak de Nouvelle-Calédonie. Les élèves explorent ainsi la richesse linguistique des quarante langues et dialectes kanak parlés en Nouvelle-Calédonie, en dégageant les racines communes ainsi que les différences de sonorité et de construction linguistique. Cette focale sensibilise également les élèves aux langues kanak minoritaires de leur aire culturelle ou des aires voisines, qui sont menacées d'extinction. À travers cet axe, les élèves découvrent l'importance de la diversité linguistique et les enjeux culturels liés à la sauvegarde de ce patrimoine immatériel.

Objets d'étude possibles

- À la découverte des langues kanak de ma province
- Langues kanak en danger

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatio-temporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production, les élèves peuvent reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :
- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (*exemple : jouer au « Qui est-ce ? »*) ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, les histoires, ou les conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** (Les stratégies A1+ restent valables pour A2) – Les éléments donnés pour A1+ restent valables pour A2 – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, **les mots transparents** ou **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

Comme en classe de 6e, les élèves débutants devront travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Pour les plus avancés, sans perdre de vue cet objectif, il s'agira de produire de façon autonome, mais dans un contexte bien défini, tant en matière de mise en situation que de thème abordé, des énoncés stéréotypés auxquels on s'efforcera de donner de plus en plus d'expressivité. Les stratégies de répétition laissent donc progressivement la place à l'imitation, à la mise en scène, à la variation simple sur des énoncés, à de courtes présentations, pour viser un début d'autonomie dans les contenus exprimés. L'élève s'approprie quelques modèles de phrases simples et un lexique de base permettant des variations.

Cela vaut également pour l'écrit, mais cette activité langagière permet une prise de risque plus importante de la part de l'élève, parce qu'elle peut être travaillée sur la durée, avec un brouillon ou en mode collaboratif. Il importe néanmoins, pour les élèves débutants notamment, de passer par des exercices plus formels de prise en note, de copie d'énoncés types et de rédaction de courts textes imitatifs. En effet, les élèves peuvent être tentés très tôt de mobiliser les traducteurs pour la rédaction. Il importe donc que l'enseignant les guide pour un usage raisonné du numérique qui les aide à étendre leur palette d'outils linguistiques. La variété des productions demandées, qui peuvent aller de l'affiche à l'article en ligne en passant par le *flyer* et la rédaction d'une courte narration, garantit l'attractivité des tâches.

À l'oral comme à l'écrit, l'erreur est normale et fait partie de l'apprentissage. Pour autant, elle ne doit pas être laissée sans réponse de la part du professeur, qui identifie les erreurs principales devant être corrigées. Il s'agit en effet d'automatiser peu à peu les structures correctes, notamment sur le plan syntaxique, qui étaieront les apprentissages tout au long du parcours de l'élève.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.
Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.
A2
Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.
Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.
Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités : *Pa Jimmy Welepane kore hna sedong ne tinon ore retei Pa Jimmy Welepane ne nene Manawine.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Yele ni inu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu… kore kenereken. Inu serei padoku i… Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri. Inu tei ca… ne mi…*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Pa Jimmy Welepane kore hna sedong ne tinon ore retei Pa Jimmy Welepane me wene ri menenge i Napingo, ne nene Manawine zine i Lawacele.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Yele ni inu ko… Yelegu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu… kore kenereken nu serei padoku i… /Inu tei ca… ne mi…*

Inu ci menenge i…

- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

  Ma ci numu noken, hnadan melei ci bungi palen, rewon melei ci ule hnameneng ka tinon, melei ci ithurajeu ri mus, thubenelo ci ithurajeu ri hmi.
- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents : *ome* (proche du locuteur) *melei* (proche de l'interlocuteur), *hadri* (loin des deux interlocuteurs) : *Gucenge inu ome. Gucenge inu melei. Gucenge inu hadri laulau.*
  - Les locatifs déictiques comme *: hado, hadu, hubut Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu.*
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents.
  - Dates isolées : *Onome eje aselulu, ruetin nore okotroba* (date du jour). *Oxedridr / Onom / Orore / Owol* (marqueurs temporels essentiels)
  - Exprimer les heures entières, la demi-heure, les minutes : *Ha sedosa kore kacen ore gula beore. Ha sedosa ne gulasa kore kacen ore gula beore. Sedong kore miniitr.*
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.**

  Alayeni inu kore beretr ne hani. Alayegu kore beretr ne hani. Nidi alayegu ko co sin o wapelen. Kece inu kore titew. Nidi kece inu kore titew.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
  - ajouter un élément : *ka / ome te / ome joko*
  - illustrer : *inomei / inom'ore / inome ko*
  - exprimer une opposition : *kedi*
  - exprimer une concession : *roidi*
  - exprimer la cause : *wen'ore / tan'ore*
  - exprimer la conséquence : *hale me / nen'omelei ko*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.

  Bone ci di kupa adrai. Inu ci alane co hue ne bon. Inu ha co hue ne bon. Bone ci alane ko co hue ne bon.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes.

  Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Eje thuni co ananadeni ko bone ngei ta hna eace. Bone ta hna eace ngei.

Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri. Inu ci menenge i…

- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles.

  Ma ci numu noken melei ri rane me hnadan melei ci bungi palen, aselo ri rane me rewon melei ci ule hnameneng ka ri rane me tinon, ore rane me wabubun melei ci ithurajeu ri laen'ore mus, thubenelo melei, ci ithurajeu ri laen'ore hmi.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue : *ome* (proche du locuteur) *melei* (proche de l'interlocuteur), *hadri* (loin des deux interlocuteurs) : *Gucenge inu ome. Gucenge inu melei watani bo. Gucenge inu hadri laulau.*
  - Les locatifs déictiques comme : *hado, hadu, hubut*

  Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu.
- Les autres localisateurs spatiaux comme : *ri pon ore / ri ten ore.*

  Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co xiwaimomo ri ten ore boadr
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels.
  - Dates isolées : *Onome eje aselulu, ruetin nore okotroba* (date du jour). *Oxedridr / Onom / Orore / Owol /Odeniwol* (marqueurs temporels essentiels)
  - Exprimer une période courte définie dans le temps : *Ri wabubun ore cekol / Ri hnadan ore cekol / Ri okotroba / Ri wabubun ore wiik / Ri nidin ore wiik*

  Ore ta ithurajeu ci whane ri nidin ore kenereken ka ci ase ri wabubun ore cekol okotroba.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

  Ha nidi kece inu kore televizio onom. Inu ci alane co ru telefon pon'ore co ule televizio. Inu ci alane co hue ne bua ke inu ha co menengedi. Nidi buruya kore waethen om ke inu ci alane o me sa.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** :
  - ajouter un élément : *ka / ome te / ome joko*
  - illustrer : *inomei / inom'ore / inome ko*
  - exprimer une opposition : *kedi*
  - exprimer une concession : *roidi*
  - exprimer la cause : *wen'ore / tan'ore*
  - exprimer la cause par juxtaposition : *Bone tako, bone ci uedr.*
  - exprimer la conséquence : *nen'omelei ko*
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.

  Inu ci alane co thaeti re ledenad. Inu ha co etanon ore node papale. Inu ha ci uane co nono re ledenad. Ore roi ko bo co menenge ko om.
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse.

  Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Ineko ha pina ke bon. Eje thuni co ananadeni ko bone ngei ta hna eace. Bone ta hna eace ngei.

Interaction orale et écrite, médiation

En 5e, l'interaction écrite et orale consiste à interagir de manière stéréotypée dans des situations répétées pour faire connaissance, partager ou échanger des informations. Elle répond à des sollicitations ou consignes ritualisées ou fonctionnelles et s'appuie sur des formulations ou reformulations très simples. À l'oral, cette interaction inclut des répétitions nécessaires, un débit lent et des reformulations de la part de l'interlocuteur. Les élèves apprennent à s'engager dans une conversation simple de niveau élémentaire, à demander des précisions, à vérifier une information. À l'écrit, l'interaction peut intervenir dans le cadre de consignes ou de rituels, de jeux, d'inter-correction, de questions répétées, de courts messages dans le cadre d'une correspondance épistolaire ou électronique, de contribution à l'élaboration d'une carte mentale ou d'une feuille rédactionnelle partagée au sein d'un ilot. La médiation consiste à expliciter un sens à un camarade ou à un tiers, à développer un travail coopératif ou collaboratif en mettant en commun des informations, en les classant, en les partageant. Il peut s'agir de surligner, classer, réordonner à l'écrit, prendre ou communiquer des notes. L'interaction écrite et orale comme la médiation peuvent intervenir selon des modalités de travail différentes entre élèves en binôme, à l'occasion de travaux collaboratifs au sein d'un groupe, entre groupes.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à de très courts échanges de type social, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. L'élève est rarement capable de comprendre suffisamment l'échange pour prendre l'initiative dans la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *La ko yele ni bo ? Bo si o ? Bo sere il ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Zi huebut ! Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi nuelu ore ran'onom ! Zi ieielo ore trekes !* – **Demander des nouvelles** et réagir simplement : • Demander des nouvelles à une personne âgée et réagir face à elle : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *La ko yele ni bo ? Bo si o ? Bo sere il ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ?* *Bane so la ? Bane nge ko co cagoren ore hna pupul ? Nge kore tharan omelei ?* – Donner (ou réagir à) **des consignes, des ordres simples** grâce à des impératifs ou d'autres injonctions sous forme de questions : *Zi huebut ! Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi toebut ore so kapebuke buhnij ! Zi nuelu ore ran'onome ri kapebuke ! Thingilo ore so malamala !*

engetace ! Ka bua ? • Demander des nouvelles à une personne jeune et réagir face à elle : *Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ?* – **Demander et exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Inu thuni co menengo om ? Egewa, bua thuni. Deko, bua thathuniko.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke.* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. *Yawe, inu ha co ie whanelo yawe ore so gure enengoco honad.* *Nge kore numera nore telefone bua ? Ore numera inu melei 60.25.13 (adengome, saresedong ne ruetin)* – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites : *Kolo paredo, bua thuni co nengoce nidra ? Da ielo yawe ? Bua thuni co iepengen du nu ko… ci ie ko nge ? Bua thuni co ureye jew'ore pene wiwi ? Korione ko ci ie pene nengone?* – Utiliser des formules de **politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser,** y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Bozu ! Roi, inu ha ci hu ! Roi eko ! Ci oreon ! Haeked ! Ngeilu ! Kei paredo ! Ci waami du bua !* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Da taedrengi ! Bua ci ule ? Inu deko ma taedrengi roio bua ! Ule inulo !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ri laen me sedosaon ! Melei ! Ri pon ore "panneau" ! Ri ten ore afish !* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Inu ci ceun. Inu ci cawa. Inu ci di kua tin.*	– **Demander des nouvelles** et réagir simplement : • Demander des nouvelles à une personne âgée et réagir face à elle : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ? Bua ci lenge il ?* • Demander des nouvelles à une personne jeune et réagir face à elle : *Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ? Bo ci o lu ?* – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. *Inu thuni co menengo om ? Egewa, thuni co menengo om. Thathuniko co menengo om. Bua thathuniko co menengo om. Wathebo ko co uti sixa. Wathebo ko co telefon.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke. Deko ma roi. Nidi tho. Nidi deko ma roi.* – **Donner et demander de l'aide** de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Bua thuni co konekatu inu co rue ore so pepa in? Da ie roionelo, seseko ko lameri hna thingi ri gula ledenad ? Da ielo yawe. Bua thuni co ureye jew'ore pene wiwi kore gure enengoco om? Inu ha co ie whanelo yawe.* – Utiliser les principales formules de **politesse** et d'adresse pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Bozu ! Roi, inu ha ci hu ! Roi eko ! Ci oreon ! Kolo ka ci oreone ! Ci oreone di du bua ! Haeked ! Haicadawen ! Ngeilu ! Kei paredo ! Ci waami du bua ! Deko, ci oreon ! Paredo, inu hna nengoce menu honad.* – **Relancer** par des questions simples non développées. *Nge ? Nge yawe ? Ko nge ? Ko nge yawe ?* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len ! Ule tedren ! Nuelo !* – Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**. *Da taedrengi ! Ule inulo ! Inu deko ma taedrengi roio bua ! Hage rue ore ac'omelei !* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Ri trekes om / Ri hnadan ore trekes / Ri nidin'ore trekes / Ri wabubun ore gua era / Ri nidin ore laen me sedongon.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Inu ci pareu. Inu ci opodon. Inu ci jo. Inu ci sheusheu.* – Transmettre les informations pertinentes, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ore kutera ci whane ri 9H ri lokal, ka ore thuben ore hna rolo melei 300F, deko ma hma re thuben, ka deko thuben son'ore nodei morow.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des

élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau

Le niveau A2 est le prolongement du niveau A1+ dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau A2 que les apports nouveaux par rapport à A1+.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/. Savoir prononcer la consonne nasale /hn/. Savoir prononcer des phrases déclaratives et interrogatives en respectant la prosodie.

A2

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/ et /oo/. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/et /hn/, la consonne occlusive aspirée /c'/ ainsi que la consonne occlusive orale /dr/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives et interrogatives de surprise en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Réaliser son autobiographie langagière**

A1+ *la nengoce, hnabeti no Loyalty, ci nengoce pene wiwi, ci nengoce pene nengone, ci nengoce pene papale, deko ma nidi thuni, ci didion, deko ma didion*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *hna yenon ore lanengoce ri hnameneng, hna yenon ore lanengoce ri 'ma yeno, thathuniko co pene wiwi, hna xiwaimomone ke bon lew'ore uane ne la carajewe ni bon, bone ha ci whane co xiwaimomon ore ta hna laenata*

- **Pa Wanir Welepane, son portrait**

A1+ *xiwaimomo, tusi, si Toka, whane ri bone be waam, ri bone ci ruerew jew'ore adesa kore ta kenereken, ri 1962, bone ile ri Collège I Do-Néva, whane ri 2009, la ke nubon ? ci nengocon sedong kore lanengoc*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *thu xiwaimomo, bone kore hna sedong ne tinon ore retei Nene Manawine, osotene ngei deko ma carajewe ko la ke bon, hna xiwaimomone ke bon lew'ore uane ne la carajewe ni bon*

- **La fête de la nouvelle igname**

A1+ *token, rekoko, guhnameneng, toka guhnameneng, acereceluaien, guakoko, ci ceden ore kenereken kabesi, waero ci akacan du eje ko wakoko ha nata, cel me wananaas, ci ngeni ore puece du tokeni bon, dai rekokolo ke eje*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *nodei wakoko wadrawa, nodei wakoko hmarerun, ci traemon ore ciroi, pucatilo ke bo ededo, padrehngidelo ri drohnu, lengeti kazo du doku, yulu sen'ore doku hmaiai*

- **Les mariages coutumiers**

A1+ *ci noken, pene nod, la ciroi, wakoko, yenakunu, guhnameneng, nodei eo, ci cigui, ci c'a dec, maicahman, mocenew, nokene ri pene nod, ithurajeu, ithurajeu ri laen'ore mus, ilo, bua ci alane co angaishola ni nubon, la ru noken, ule hnameneng*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *mowaluba, mohmenew, ci lae hmenuen, ci ithurajeu, ci hngoronatan ore noken, awa mohma, wapodepod, puec, xeroen, ace hmenuen, relazin, waitutuo, hnakasese, rowo hnamune*

- **L'école en pays nengone**

A1+ *'ma yeno, aehngenilo, therelo, acikacenelu, nodei ruace ci rue ri ci yeno, 'laklas', kaie, kapebuk, gupeen, penisel, netiri, ne atedreni, 'ma yeno, nacayeno, hnayeno, hmijoconelo ore ta 'ma yeno eje !*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *se ta la yeno, ci paekoc, ci xiwaimomo pene nengone, ci xiwaimomo pene wiwi, rune pepa, ci yenone co menenge sese, inu ile ri 6e*

- **La chasse et la pêche**

A1+ *thu lae ia, ngome re lae ia, gumada, eje ba lae ia, ci sin, ci thena yenewanu, ci sin o wapelen, buice ha ci dede yawe, deko co ru kada, co paekoc, ci lastik, angai, ci puec, hnawatija, hna looce ri hnawatija, adatho, adaroi, yanata, wadenasin*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *leu ia, kupani, hnawatija, xedidi, wagi, ci raba adrai, ci te i so ye angai, ci shewoc, ci showec, showec me iwe, showec me gukokod, ci dede mado ri pon, yu ri hnahnew, gumada, leu ia, aeo, eoce re lae ia, wagi*

- **Le monde invisible**

A1+ *hmijoc, sereie, thu ru sereie, ngome ac, guamaica, repa, ceden i repa, hmijoce kore nod, hnahneon, hnaelo, hmenewe ace, eje deko ci ule, awe, ci wangom*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *gupenia, wocedran, yejecen, hnahnedi ni repa, Makaze wangom, atarau, ngome ac, ci wangom, ta hna ule kace.*

– **Les plantes traditionnelles**

A1+ *ci kua serei, ci ku sereie ri woc, wacitr, tizan o wakobi, tizan o walaim, nodei kenereken, ri ezien ci nono, ci puta serei* etc.

A2 comme A1+ et autres termes tels que *rune korosol serei son'ore bahno, rune thebo, ci bahno, hnizi, ci aroini, ci kumecon ore ta uedr* etc.

– **La tragédie de la Monique**

A1+ *hna tako i cele, ci pa di mane, ci opodon, ci jo, koe, ci yalu ri cele, pasija, thu citho, wathera so, hmaien, tenen, rekane ci leleron, kolo inu ke ma thaberidr, inu ke ma taedrengi*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *ci yalu ri cele me thu tango, tako ni La Monique, inu ke ma taedrengi, inu ke ma thaberidr, sheusheu ne ci manelo ri ran'om ha te ri poni Loyalty*

– **L'emprunt des mots anglais**

A1+ *kicin, sipuun, fook, ye fook, oel, sool, traon, mane, bootr, ta nodei gure pene papale me ci nengocone ri pene nengone, gure pene nengone, gure pene papale*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *ta nodei gure enengoco wene ri pene papale, hna ceejan ore so gure pene papale, wain, gadran, hani, penisel, gupen*

– **À la découverte des langues kanak de ma province**

A1+ *Dripu, Eal, Nengone, Toka, si rusi, seal, si nengone, si toka, pene nengone, pene dripu, pene eal, lanengoce nore nod, Porovas nore ece beti, ci pene wiwi, aca nod*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *pene nengone, pene dripu, pene eal, rewe kore lanengoc, lanengoc pene aca nod, kenu, on'ore hmaiai il ore morow ha ci pene wiwi*

– **Les langues kanak en danger**

A1+ *aca nod, lanengoc, lanengoce pene aca nod, ci tako, ha deko ci nengocon, icuhma, ha deko ngome ci nengocon ore pene sishee, ta lanengoc ma ha bun, ha tango*

A2 comme A1+ et autres termes tels que *laberedr, eberedro, enengoco, ci puul, bathu tango, ci nengocon hnen ore ta 200 kore ngom, ri ta do nia*.

Grammaire A1+ / A2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto-modales principales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé simple contenant le TAM *Hna* qui indique une action qui s'est déroulée dans le passé et qui est révolue au moment de l'énonciation.
  - (A2) Former un énoncé simple contenant le TAM *Co* qui indique une action qui s'apprête à se réaliser d'un moment à l'autre.
- Les autres particules aspecto-modales
  - Former un énoncé avec *Dai* qui marque l'atténuatif et qui parfois marque la politesse et se traduit en français par « s'il te plait ». Ex : *Bo dai kurubut*. Sors un peu (s'il te plait).
  - (A2) Former un énoncé simple avec la marque *Do* qui signifie qu'une action ne s'est pas réalisée de peu. Ex : *Bone do ered*. (Il a failli se battre).
- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer la particule interrogative *Korion* qui permet d'interroger sur la manière, la façon de réaliser une action.
  - (A2) Connaitre et employer les particules interrogatives *Hodrael* qui signifie « quand » et *Eele* qui signifie « combien ».
- Les démonstratifs
  - Connaitre et utiliser le démonstratif médial *Melei* (près de l'interlocuteur).
  - (A2) Connaitre et utiliser le démonstratif distal *Hadri* (éloigné des deux interlocuteurs).
- Les directionnels
  - Connaitre le directionnel centripète *lo :* vers l'énonciateur qui se trouve en haut. Ex : *Bone ci hue lo.* Il monte (vers moi). Connaitre le directionnel centripète *lu :* vers l'énonciateur qui se trouve en bas. Ex : *Bone ci hue lu.* Il descend (vers moi).
  - (A2) Connaitre le directionnel centripète *but* : vers l'énonciateur sur un plan horizontal. Ex : *Bone ci huebut*. Il vient (sur le même plan que moi).

- Les déterminants
  - Connaitre et employer le déterminant *ehna* (pluralisateur des entités animées uniquement). Ex : *Kati ci cumo morow.* (Kati fait du baby-sitting) et *Kati ci cumo ehna morow.* Kati garde des enfants. (c'est-à-dire, un sous-ensemble d'enfants, pas forcément connus).
  - (A2) Connaitre et employer les déterminants *ore ehna.* Ex : *Kati ci cumon ore ehna morow.* Katy garde les enfants (qui sont connus).
- Les déterminants quantificateurs
  - Employer *ehna* qui permet de quantifier les êtres animés (les humains, les animaux), il exprime un ensemble d'éléments qui exclut les êtres non animés tels que les objets, les arbres, etc. Ex : *Ehna morow* (les enfants) *ehna droketra* (les médecins).
  - (A2) Consolider l'emploi du déterminant pluriel *ehna.*
- Les pronoms
  - Connaitre et employer le pronom respectueux de la 2e personne du singulier *bua.*
  - (A2) Employer les pronoms personnels du duel à la première personne de l'inclusif *ethe*, et à la première personne de l'exclusif *ehne.*
- Les prépositions locatives
  - Employer la préposition *ri* qui indique une localisation qui peut être spatiale ou temporelle. D'une manière générale, on peut dire qu'il introduit un circonstant. Ex : *Buice ci eleda ri len.* Ils jouent sur la route.
  - (A2) Connaitre la nuance entre les prépositions *i* (espace large non délimité) et *ri* (espace restreint et délimité). Ex : *Riko ci hue i t'ot'o.* Riko va au champ. *Matha ci iule ne Pa Jayk ri t'ot'o bon.* Marthe rencontre grand-père Jacques dans son champ.
- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer les adverbes autonomes comme *orore* (demain), *owol* (après-demain) et *odeniwol* (dans deux jours).
  - (A2) Employer quelques adverbes postverbaux *joko* (aussi), *yawe* (encore), *da* (d'abord), *di* (à la suite de quelqu'un d'autre).
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 20 en explicitant la base quinaire (5) et vigésimale (20) de la numération en nengone. Expliciter le système de multiplication de 20 à 40.
  - (A2) Compter de 0 à 60 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40 et 60.
- Les conjonctions
  - Employer la conjonction *ne* pour relier deux termes dans une même proposition. Ex : *Jayk ne Matha ci pia* (Jacques et Marthe dansent).
  - (A2) Consolider l'emploi de la conjonction *ne.*
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Connaitre et employer la structure de possession pour les noms dépendants lorsque le possédé est un pronom personnel, nom commun ou un nom propre : possesseur-n + i + possédé. Ex : *haon i inu/Haon-i morow/Haon i Paulo.*
  - (A2) Connaitre quelques noms indépendants comme *kapebuk* (cahier) et employer la structure possessive de ces derniers : possesseur + possédé. Ex : *kapebuke bo.* Lorsque le possesseur est un nom propre ou un nom commun : possesseur+ i + possédé. Ex : *Kapebuk I Paulo / Kapebuk i morow.*
- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *deko* qui s'emploie pour nier qu'un procès a lieu : *Bone co thaet.* Il va dormir. *Bone deko co thaet.* Il ne va pas dormir.
  - (A2) Employer la structure négative exprimée à l'aide de *deko ma* qui s'emploie pour nier l'identification à une classe. Ex : *Ome wajaea.* Ceci est un dawa. *Ome deko ma wajaea.* Ceci n'est pas un dawa. Connaitre la structure négative exprimée à l'aide de *deko ma* qui s'emploie pour nier l'attribution d'une propriété, en combinaison avec *deko ma X : Mishel hma.* Michel est grand. *Mishel deko ma hma.* Michel n'est pas grand.

– Morphologie lexicale

- La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
  - Employer le classificateur *ye-* : pied de (qui désigne des entités qui ont des racines) : *hao* (tête) → *ye-hao* (cheveux) ; *serei* (bois) → *ye-serei* (arbre). Employer le classificateur *wa* qui désigne un fruit. Ex : *nu* (cocotier) → *wa-nu* (coco).
  - (A2) Employer le classificateur *gu-* qui désigne un « morceau de » : *beretr* (pain) → *gu-beretr* (morceau ou baguette de pain). Employer le classificateur *mo-* qui désigne un groupe d'humains comme *cahman* (homme) → *mocahman* (groupe d'hommes), *cenew* (fille) → *mo-cenew* (groupe de filles).
- La dérivation par réduplication
  - Connaitre et identifier des lexèmes réduplqués totalement avec pour ordre CVC/CVC indiquant une valeur intensive et répétitive. Ex : *nidra* : mou / *nidranidra* : fatigué, las, *petra* : rebondir → *petrapetra* : rebondir plusieurs fois.
  - (A2) Consolider et enrichir le lexique autour des lexèmes réduplqués totalement.
- Les mots simples et composés
  - Identifier la construction des mots composés sans relateur *'ma thaet, 'ma yeno.*
  - (A2) Identifier la construction des mots composés avec des relateurs comme *ngome re ca wekesi, 'ma re se, koe re irue.*

- Les verbes statifs ou actifs
  - Construire des phrases à l'aide de verbes statifs avec la marque stative *me*. Ex : *Loto me hma ci nia.* La voiture qui est grande est en panne.
  - (A2) Construire des phrases sur des verbes statifs postposés à la marque TAM en utilisant la marque causative : *a-ni*. Ex : *hma : grand → ci a-hma-ni* : agrandir.
- Les registres de langue
  - Maitriser quelques lexèmes non-verbaux du registre courant *pene animac : hnameneng* (maison), *morow* (enfant).
  - (A2) Maitriser et employer des équivalences du *pene animac* en *pene iwateno* (registre respectueux) sur des léxèmes verbaux : « partir » : *hue (registre courant) / lenge* (registre respectueux)

Syntaxe

- Les différents types de phrases
  - Exprimer une phrase interrogative totale *Bone deko hna eleda ?* et la même interrogative totale avec une intonation de surprise. Exprimer une phrase interro-négative avec le marqueur de négation *deko*. Ex : *Bone deko hna thaet ?* (Elle n'a pas dormi ?) Exprimer une phrase interrogative partielle avec les pronoms interrogatifs. Ex : *Melei la ? / La ko melei ? Buice co pina hodrael ? Hodrael ko buice co pina?*
  - (A2) Exprimer une phrase injonctive (donner un ordre). En nengone, elle s'exprime avec les directionnels. Ex : *Thaeti lu*. Exprimer le même type de phrase, à la forme négative, avec le morphème *hage* (ne pas faire quelque chose) : *Hage tur !* (Ne bavarde pas). Exprimer le même type de phrase avec la marque de l'injonctif pour la deuxième personne du pluriel *zi*. Ex : *Zi hage tur*. (Ne bavardez pas).
- La subordination
  - Connaitre la structure à l'aide du relateur *me* pour construire des subordonnées relatives. Ex : *Inu ci taedrengi ore morow me ci taedrengi*. (J'écoute l'enfant qui obéit).
  - (A2) Connaitre et employer la succession de deux propositions pour construire des relatives. Ex : *Wawa ci nacayeno i Kaledronia, co pina orore*. (Wawa qui est professeure sur la Grande-Terre arrivera demain.
- La transitivité et l'intransitivité
  - (A2) Connaitre et employer quelques verbes invariables selon la détermination (par *ore*) ou non (donc indéterminée, sans *ore*) de l'objet. Ex : *ule, taedrengi*. Ex : *Inu ci ule ore cele* (forme déterminée par *ore*) *Inu ci ule cahman* (forme indéterminée, sans *ore*).

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
quatrième	A1+	A2+

De la classe de 5e à la classe de 4e, l'élève gagne en maturité et en autonomie linguistique, il affine sa compréhension, et il réalise des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. Il est nécessaire de tenir compte de cette évolution dans le choix des objets d'études et le format des activités.

Les activités orales de réception et de production s'articulent afin d'engager les élèves dans des situations de communication actives et motivantes, qui prennent en compte les dimensions phonologiques, corporelles, sociolinguistiques et culturelles de la communication orale. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant des énoncés rencontrés en réception, de manière de plus en plus variée. Leurs moyens linguistiques se diversifient et se complexifient progressivement à partir des structures élémentaires mémorisées.

L'exigence en termes de progression reste de rigueur. Toutefois les professeurs prennent en compte la diversité des niveaux dans la classe. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Cet axe d'étude encourage les élèves à explorer le rôle du sport et son impact sur la société. Ils découvrent ainsi comment le sport favorise les échanges interculturels, renforce les liens sociaux et véhicule des valeurs comme le *fair-play* et la solidarité. Cet axe incite également à travailler sur des champs lexicaux spécifiques aux divers sports étudiés tout en développant une réflexion sur son importance sociale et culturelle.

Objets d'étude possibles

- Les jeux de *Guahma 2000* et les jeux de *Gureshaba*
- Les boxeurs de nengone

Axe 2. Voyages et exploration

Cet axe d'étude encourage les élèves à découvrir le monde à travers les récits d'explorateurs, de voyageurs ou d'aventuriers. En étudiant des voyages réels ou imaginaires, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en explorant des cultures et des paysages variés. Cet axe permet de développer leur curiosité et de mieux comprendre comment les rencontres interculturelles façonnent notre perception du monde.

Objets d'étude possibles

- Les santaliers et les baleiniers
- L'arrivée de l'Évangile

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Cet axe d'étude permet aux élèves de comprendre l'organisation, les caractéristiques et l'évolution de l'habitat kanak, entre espaces ruraux et urbains. Ils explorent le vocabulaire lié à l'orientation et aux déplacements tout en découvrant les différents modes de vie contemporains, en tribu, au village ou à la ville. Cet axe d'étude favorise l'apprentissage des compétences linguistiques du quotidien et la réflexion sur la manière dont les lieux influencent le mode de vie des habitants.

Objets d'étude possibles

- La cité mélanésienne de Montravel
- Vivre dans le Grand Nouméa aujourd'hui

Axe 4. Inventer, innover, créer

Cet axe d'étude invite les élèves à s'interroger sur les inventions et innovations qui concernent le monde et la culture kanak qui les entourent. « Le retour à la tradition, c'est un mythe, aucun peuple ne l'a jamais vécu. La recherche d'identité, le modèle, pour moi, il est devant soi, jamais en arrière », disait Jean-Marie Tjibaou en 1985. Les élèves pourront porter une réflexion sur la manière dont la société kanak contemporaine se réinvente chaque jour entre tradition et modernité. La transmission du patrimoine linguistique et culturel, à travers les festivals et leur vivacité, pourra aussi être abordée dans cet axe.

Objets d'étude possibles

- Les robes missions
- Le Centre culturel *Yeiwene Yeiwene*

Axe 5. Langages et messages artistiques

Cet axe d'étude invite les élèves à découvrir comment les œuvres d'art, qu'elles soient visuelles, musicales ou littéraires, transmettent des messages et des émotions. Les élèves explorent différentes formes d'expression artistique tout en enrichissant leur vocabulaire et leurs compétences linguistiques. Cet axe d'étude sensibilise les élèves à la diversité des cultures et des modes de communication à travers l'art.

Objets d'étude possibles

- Le kaneka traditionnel, musique du pays.
- La danse et la création artistique

Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Après s'être intéressé aux langues kanak en classe de 5e, la focale de 4e porte sur les langues du Pacifique, dont certaines sont parlées en Nouvelle-Calédonie au sein des différentes communautés. Les élèves découvrent notamment la diversité des langues austronésiennes, faisant partie de la même famille linguistique que les langues kanak. Entre différences et similitudes, cet axe favorise la compréhension des dynamiques linguistiques, historiques et culturelles dans le Pacifique. Si chaque langue possède ses propres caractéristiques phonétiques et grammaticales, ainsi qu'une histoire unique influencée par les traditions locales, il est intéressant de comparer et de relever les éléments communs que l'on peut retrouver au sein des langues kanak, notamment du nengone, témoignant d'une origine austronésienne commune et des échanges réguliers durant la période pré-coloniale.

Objets d'étude possibles

- Langues polynésiennes en Nouvelle-Calédonie : identité et transmission
- Carte sonore des langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 4e, les tâches de compréhension de l'oral et de l'écrit deviennent progressivement plus complexes au cours de l'année et visent à renforcer la capacité des élèves à comprendre des messages oraux en tenant compte du contexte et des indices non verbaux, ainsi qu'à saisir l'idée générale et certains détails essentiels dans des documents écrits. Les documents authentiques proposés à l'étude sont plus riches pour permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances lexicales et grammaticales autour de sujets qui restent familiers et usuels. Les élèves écoutent, regardent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, bande dessinée, saynète ;
- associer de courts textes à leurs titres ;
- faire une galerie de personnages ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc. ;
- réaliser une chronologie ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	**Des stratégies** – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches de l'anglais** pour reconnaitre le thème : *chemise/shimiz, duck/draak, coat/koutr*. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En classe de 4e, la répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation continuent d'être autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences. Pour autant, les élèves sont encouragés à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, appuyée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles linguistiques acquis. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour consolider et fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'écrit, les élèves sont amenés à produire des textes plus ou moins simples, mais variés.

Les outils numériques sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue, consolider les acquis et mettre en valeur les productions.
Dans le parcours d'apprentissage, les erreurs sont normales et font partie intégrante du processus. Cependant, il est essentiel que les professeurs continuent d'identifier les erreurs principales et qu'ils puissent apporter ensuite une réponse appropriée (correction ou remédiation) pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Omei Melanezia, melei bone nidi dridr. Ka Mikoronezia melei bone nidi gada me gada. Ka omelei di Polinezia, bone thabene.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Yele ni inu ko… Inu serei pahnamenenge no… Kenereken inu melei… Inu serei padoku i… Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri… Inu tei ca… ne mi… Inu ci menenge i…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ri eziene kodrihne, ri node me thuaiai, numu cenewe yelene ko Oseania ka se numu haicahmane yelene ko Pasifika. Ilei bushengone ma ha ekone, ha nure kei Pasifika, hale bushengone me atoyelenelu ehna morow bushengon ko Melanezia, Mikoronezia ne Polinezia.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Ome* (proche du locuteur), *melei* (proche de l'interlocuteur), *hadri* (loin des deux interlocuteurs). – Les locatifs déictiques comme : *hado, hadu, hubut*. *Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Omei Melanezia, melei bone nidi dridr. Ka Mikoronezia melei bone nidi gada me gada. Ka omelei di Polinezia, bone thabene. Ka kariroi me kariroi kore ehna gua cenew.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Yele ni inu ko… yelegu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu… kore kenereken… Inu serei padoku i… Inu tei ca… ne mi… Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri… Inu ci menenge i… Xara… kore acereceluayene inu. Xara… kore isingene in* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ri ta eziene kodrihne, ri so ade wabeti, ri node me thuaiai, numu cenewe yelene ko Oseania ka se numu haicahmane yelene ko Pasifika. Hale bushengone ma ha ekon ilei ma ha nure kei Oseania. Hale bushengone me atoyelenelu ehna morowe bushengone ko Melanezia, Mikoronezia ne Polinezia.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Ome* (proche du locuteur), *melei* (proche de l'interlocuteur), *hadri* (loin des deux interlocuteurs). – Les locatifs déictiques comme : *hado, hadu, hubut*. *Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu.*

Onome eje… (date du jour) *Ri nodei kenereken, numu ta guhnamenenge ci toe ore rekoko ri cekole febuare ka osoten ore ta guhnameneng ci laebun ri cekole june.* • exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *kacen* (heures) ; *sa kore kacen* (1h) ; *gula sa nore kacen* (demi-heure) ; *miniitr* (minute) ; *ece kore miniitr* (4 minutes). – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Alayeni inu kore beretr ne hani / Nidi alayegu ko co sin o wapelen / Kece inu kore titew / Nidi kece inu kore titew.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *ka, ome te, ome joko* • illustrer : *inome ko, inom ore* • exprimer une opposition : *kedi* • exprimer la cause par juxtaposition : *Bone tako, bone ci uedr.* • exprimer la conséquence : *nen'omelei ko* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Bone ci di kupa adrai. Inu ci alane co hue ne bon. Inu ha co hue ne bon.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Ngei bushengone ka tako, inu ha sic.*	– Les autres localisateurs spatiaux comme : *ri pon ore / ri ten ore / ri nidin ore / ri jan ore / ri hnoren ore* *Ehna morow ci te ri pon ore wi / Inu co menenge ri hnoren ore 'ma.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. *Ri nodei kenereken, numu ta guhnamenenge ci toe ore rekoko ri hnadan ore cekole febuare ka osoten ore ta guhnameneng ci laebun ri cekole june. Thubenelo hna rekoko kore so guhnamenenge ileoden, ha ci whane kore ele ithurajeu ri cekole julai caa aseko ri wabubun ore cekol okotroba. Aselo melei eje ha ci tada di jew'ore wabubun ore kenereken.* • exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *kacen* (heures) ; *sa kore kacen* (1h) ; *gula sa nore kacen* (demi-heure) ; *miniitr* (minute) ; *ece kore miniitr* (4 minutes). – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.** *Alayeni inu kore so meico. Nidi kece inu kore pima. Alayeni inu kore so "BMW" pon'ore so "Audi". Bo ci alan ore gutusi om ? Inu ci alane di ore gutusi me sa. Inu ci alane di o me sa.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *ka, ome te, ome joko* • illustrer : *inome ko, inom ore* • exprimer une opposition : *kedi* • exprimer une concession : *roidi* • exprimer la cause : *tan'omelei* • exprimer la conséquence : *nen'omelei* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Bone ci di kupa adrai. Inu ci alane co hue ne bon. Inu ha co hue ne bon. Inu ha co kaie di onom.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes. *Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Ngei inu ka yeno roi melei inu co aopodoneni ceceni inu ne hma ni inu Kacene ko bua hna pina konad, ethe ha hue sese I Mac Donald.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 4e, les élèves prennent la parole de façon plus spontanée et fluide. Ils développent leur capacité à répondre de façon appropriée à leurs interlocuteurs, expriment leur opinion et réagissent à un propos. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à la prise de parole. À l'écrit, la rédaction de courts textes, les correspondances scolaires, la publication de petits articles sur des blogs ou journaux de classe contribuent à améliorer la maitrise de la langue. Le travail collaboratif, en groupes ou en binomes, offre une occasion privilégiée pour la médiation, qu'il s'agisse de reformuler des idées ou de s'exprimer dans la langue cible ou en français.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.
Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.
Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.
Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2+

Il peut interagir avec une aisance suffisante raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton…)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *La ko yele ni bo ? Bo ci menenge il ? Bo sere il ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Zi huebut ! Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi nuelu ore ran'onom ! Zi ieielo ore trekes !* – **Demander des nouvelles** et **réagir de manière stéréotypée :** • Demander des nouvelles aux personnes âgées : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ? Bua ci lenge il ?* • Demander des nouvelles aux jeunes personnes ou plus jeunes que soi : *Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ? Ka inu roi ! Bo ci o lu ?* – Demander **l'autorisation** sous forme lexicalisée : • Personnes âgées : *Kolo ci waam du bua, inu thuni co kodraruo kaf hadu ?* • Les jeunes : *Ha nge, thuni co kua kaf hadu ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke.* – **Épeler** des mots. *Yawe, inu ha co ie whanelo yawe ore so gure enengoco honad.* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier,** y compris par des formules toutes faites. *Kolo paredo, bua thuni co nengoce nidra ? Da ielo yawe ? Bua thuni co iepengen du nu ko… ci ie ko nge ? Bua thuni co ureye jew'ore pene wiwi ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. • Saluer : *Bozu, ha ilo ke bua ?* • Prendre congé : *Roi eko ! Ororelu ! Haeked !* • Remercier : *Masi. Masion. Ci oreon.* • S'excuser : *Paredo, inu hna nengoce menu honad.*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *La ko yele ni bo ? Bo ci menenge il ? Bo sere il ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ? La kore yele ni hmihmini bo? Bane so la kore gupen? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi toebut ore kapebuke buhnije ! Zi ibetulo ! Zi nuelu ore ran'onome ri kapebuke ! Ci sibo bo kaio yel ! Kaio yelelo ! Ci sibo bo co nue ore ran onom ri boadr. Nuelu ore ran onom ri boadr! Ci sibo bo co aehngeni ore ruace bo du ehna hnayeno osoten. Aehngenilo ore ruace bo du osoten ore ehna hnayeno.* – Demander des **nouvelles** et **réagir simplement :** • Demander des nouvelles aux personnes âgées : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ? Bua ci lenge il ?* • Demander des nouvelles aux jeunes personnes ou plus jeunes que soi : *Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ? Ka inu roi ! Bo ci o lu ?* – Demander et exprimer **l'autorisation** et l'interdiction en contexte connu : *Inu thuni co thaet sei gurehue ne inu ? Inu ci nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Inu thathuniko co nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Bo thuni co thaet sei gurehue ne bo. Bo thathuniko co thaet sei gurehue ne bo. Wathebo ko co uti sixa om.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke. Deko me deko. Thathuniko me thathuniko. Nidi thathuniko.* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. *Yawe, inu ha co ie whanelo yawe ore so gure enengoco honad.* *Ore numera inu melei 60.30.40 (adengome, sarengome ne ruenin, ruengome).* – Donner et **demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :

– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Da taedrengi ! Bua ci ule ? Inu deko ma taedrengi roio bua ! Ule inulo !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ri laen me sedosaon ! Melei ! Ri pon ore "panneau" ! Ri ten ore afish !* – Exprimer des **besoins élémentaires.** *Inu ci ceun. Ci cawa ke inu. Inu ci alane co hue ri woc. Inu ci alane co okonelo.* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ore kutera ci whane ri 9H ri lokal, ore thuben ore hna rolo melei 300F ka deko thuben son'ore nodei morow.*	*Ko nge ? Ko nge yawe ? Bua hna ie ko nge yawe ? Kolo paredo, bua honade hna ie ko nge ? Korione ko ci ie pene nengone ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. • Saluer : *Bozu, ha ilo ke bua ?* • Prendre congé : *Roi eko ! Roi eko, inu ha ci hu ! Ororelu ! Haeked ! Haicadawen !* • Remercier : *Masi. Masion. Ci oreon. Ci oreon hmaiai.* • S'excuser : *Paredo, inu hna nengoce menu honad.* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Da taedrengi ! Bua ci ule ? Inu deko ma taedrengi roio bua ! Ule inulo ! Da ule inulo !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ri laen me sedosaon ! Melei ! Ri pon ore "panneau" ! Ri pon ore afish ! Ri ama nata nore wangom / Ri ama hngeroni nore wangom / Ri pon ore wangom / Ri nidin ore wangom / Ri ten ore wangom.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Bone ci ceun. Ci cawa ke bon. Bone ci alane co hue ri woc. Bone ci alane co okonelo.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ore kutera i serei Mebut ne serei Tuo ci whane ri 15H ri lokal nore pahnamenenge I Tuo, ore thuben ore hna rolo melei 300F ka deko thuben son'ore nodei morow ne nodei mohma ne nodei moeteshet.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent encore d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Le niveau A2+ est le prolongement du niveau A1+/A2 dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau A2+ que les apports nouveaux par rapport à A1+. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes doivent être remobilisés et étoffés. Dans un objectif d'apprentissage spiralaire, il est recommandé de consulter les programmes des niveaux inférieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A1+
Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/. Savoir prononcer la consonne nasale /hn/. Savoir prononcer des phrases déclaratives et interrogatives en respectant la prosodie.
A2+
Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/ et /ee/. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/ et /ng/ ainsi que les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/ et /p'/, l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et la continue sourde /th/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise et impératives en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les jeux de *Guahma 2000* et les jeux de *Gureshaba***

A1+ *ci eleda, ci bool, ci vole, ci futbol, ci tu, ci ewala, ci enono kodraru, pa kora, paea, ci kalak, ci ceye ore balo, Guahma, Gula Ro, Gula Guahma, si Numea*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *da akiconilo ore ngome bo ! ci lae thuben ore kar re c'i ehna ngome, ci eleda sese, ci ciroi sese, ci dongodongo, ci ara, ci epareujeu, ci ekonekatujeu*

- **Les boxeurs de nengone**

A1+ *co xasa, shodron, ridi, ceye, beye, co acarani, kuni iwon, ci jo, cengenia, ci pareu co ered, ci eleda, engetac, cara kore ngom, ci teda, wadeda*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *ci ered, ci cedo wanin, xasalo om! Thue bone wanin, kaicaraat, nidranidra, thuba eac, aroini, lae sereien, wacer, droketra*

- **Les santaliers et les baleiniers**

A1+ *Ore hue, ore hna hue, ci etano, ci punuma, ta nodei hu, ta hna mosic, ta gon, ta itugo, wela, wekesi, jewi, ta aceni, ta moaceni, ci kedi, ci aelon*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *conod, node me aceni, ya, ngome me thu rede jewi, ngome ci ca wekesi, ci lae itugoien, co thubi gone but, ta cengeni nore nod* etc.

- **L'arrivée de l'Évangile**

A1+ *Monument I Peorawa, bone ci sere opodon, Tataio ne Taniela hna thatilo ore Evangelia, ha dongodongo kore node nengone, hmi, tusi hmijoc, Evangelia, nata, 'ma hmijoc, Makaze, Thenanelo ore nodej !*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *Madraru, ci hmi, hna eleda bo hnei ade hnayengu me foa, ha hna ahmijoceni bo, ci ca era, ta eshaba, hna kedi ore Evangelia, ha hna kedi ore Nata me Roi, Evangelia ci thenanelo ore nodej, ci puulon ore seseko, co watan ore Evangelia, Nata re aw du ten'ore aw*

- **La cité mélanésienne de Montravel**

A1+ *pahnameneng, traon, tei kar, inu ci laenata ni bua ko ehnije ha ced omei Kumac, komisele polis, ci kaie gukokodon* etc.

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *ta pahnamenenge ri ta traon, ci ciroi sese, nodei beti no Loayote, si nengone, seal, si nengone, si Kaledronia, ci cengo ruace, ushiwa kore ciroi ni buice* etc.

- **Vivre dans le Grand Nouméa aujourd'hui**

A1+ *traon, kartie, magaza, lapost, faramasi, si nengone, seal, si rusi, si Kaledronia, ci ruace du masetr, thu co numu mane, numu ciroi, deko ciroi*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *se ta la ciroi, tei kar, ci ruace du masetr, ci kedi ta du re ruace me hma, ci kedi alokasio, ci ruace du gada, ci ruace du mane*

- **Les robes missions**

A1+ *yekokoe, ngome ci yeyeth, dun, wakada, deko hna yese, ta talena, iwe, raon, hma re zanan, ami, wakuaror, waam, kata iwe, gukokod*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *ta yekokoe kae hnawo, etha pengen ore hnawo, ore hna yeyeth, ore hna yese, neyeyethin, karushed kore so yekokoe buhnij!*

- **Le Centre culturel Yeiwene Yeiwene**

A1+ *pahnameneng, padoku i Gureshaba, meico, Hnaenedre, numu guhne, ishic, ponesese, cece hnei ete, hmarara, k'ada, ceni, guceng, necoe, peidr, eoc* etc.

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *ta guhne bane cagoren ore laciroi ni ej, thu xiwamomo, laenata, toatit, onatr, yeretit* etc.

- **Le kaneka traditionnel, musique du pays**

A1+ *ta era, ta era nore nod, ta la era ni eje, miuzik, ci era, ci cedi, lan, kutera, ta ne eleda miuzik*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *ta era nore nod, ci haehae, ta era waueng, , ta thu era, hna mec, ci thuthur, thu thuthur*

- **La danse et la création artistique**

A1+ *ta pia, buru, ci gala, ci pia cab, ahnga ? Hai !, gukaden, dranes, naca era, gu re era, ci wedreng, ci cabecab, ca hnashu, ore ced, ci era bane ci athaetini ehna morow*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *da pialoso ! Kuru ti era, ci pia ngara, , ta thu era, ta hna era, ta 'comptines', ta guathurulanengoc, numu ko kan, co thingi era, hale bone me ni lo ore era ko…, co aceucawani ore ade gu era*

– **Langues polynésiennes en Nouvelle-Calédonie : identité et transmission**

A1+ *ta era, Oseania, Pasifik, cele Pasifik, Polinezia, Kaledronia, ka numu joko osoten, lanengoce pene Pasifika, gure enengoco, la beredr, puaka*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *gure eberedro, la beredre me xaranumu, hmayen ore lanengoc, so wabet nore gula Azi, so wabeti nore gula Polinezi, nodei yejecen*

– **La carte sonore des langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie**

A1+ *lanengoc, laberedr, ta pia, ta era, ci era, ci puul, laenata, ci ura, eberedro, ta onatr, toatit, nodei lanengocen, acala kore lanengoc, pene wallis, pene "javanais", nodei lanengoce ci awasani ej.*

A2+ comme A1+ et autres termes tels que *ta etha pengen ore lanengoce, cengeni nore lanengoce ni eje, ci cumon thu deko co tako, laciroi, aca nod, aca rawa, wayei ni Oseania, co yethi watolea ne il ore so hnakokoe son'ore so pahnamenenge ci eleda, pina ri Madagascar ne il'ore so conod nore cele Pasifik*

Grammaire A1+ / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto-modales principales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé simple contenant le TAM *Hna* qui indique une action qui s'est déroulée dans le passé et qui est révolue au moment de l'énonciation.
  - (A2+) Former un énoncé simple contenant le TAM *Ha* qui indique qu'une transition a eu lieu, c'est-à-dire le passage d'un état « E » à un autre « E' » actuellement, ou d'une action à une autre.
- Les autres particules aspecto-modales
  - Former un énoncé avec *Dai* qui marque l'atténuatif et qui parfois marque la politesse et se traduit en français par « s'il te plait ». Ex : *Bo dai kurubut.* Sors un peu (s'il te plait).
  - (A2+) Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Hna ci* qui rappellent un événement ou une action qui s'est déroulée dans le passé, mais qui ne se fait plus au moment de l'énonciation.
- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer la particule interrogative *Korion* qui permet d'interroger sur la manière, la façon de réaliser une action.
  - (A2+) Connaitre et employer les particules interrogatives *Nge kore tan* ou *tan ore nge* qui signifient « pourquoi » et marque la causalité. Connaitre et comprendre les relations de cause à effet induites par ces deux types de questions. Exemple : Question : *Nge kore tan* EFFET ? Réponse : EFFET *tan ore* CAUSE. Question : *Tan ore nge* EFFET ? Réponse : EFFET *tan ore* CAUSE.
- Les démonstratifs
  - Connaitre et utiliser le démonstratif médial *melei* (près de l'interlocuteur).
  - (A2+) Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
- Les directionnels
  - Connaitre le directionnel centripète *lo :* vers l'énonciateur qui se trouve en haut. Ex : *Bone ci hue lo.* Il monte (vers moi). Connaitre le directionnel centripète *lu :* vers l'énonciateur qui se trouve en bas. Ex : *Bone ci hue lu.* Il descend (vers moi).
  - (A2+) Connaitre le directionnel centripète *lo* lorsqu'il exprime l'injonction. Ex : *Thaeti lo !* Couche-toi la tête vers moi. *Era lo !* Chante ! (forme courante) Connaitre le directionnel centripète *lu* lorsqu'il exprime l'injonction. Ex : *Thaeti lu !* Dors ! (forme courante). *Era lu !* Chante vers moi (qui suis en bas) ! Connaitre le directionnel centripète *but* lorsqu'il exprime l'injonction. Ex : *Thaeti but.* Je te conseille de dormir. (injonction atténuée). *Era but !* Chante vers moi !
- Les déterminants
  - Connaitre et employer le déterminant *ehna* (pluralisateur des entités animées uniquement). Ex : *Kati ci cumo morow.* (Kati fait du baby-sitting) et *Kati ci cumo ehna morow.* Kati garde des enfants. (c'est-à-dire, un sous-ensemble d'enfants, pas forcément connus).
  - (A2+) Consolider l'emploi des deux déterminants *ore*, *ehna* et la combinaison de deux déterminants *ore ehna*.
- Les déterminants quantificateurs
  - Employer *ehna* qui permet de quantifier les êtres animés (les humains, les animaux), il exprime un ensemble d'éléments qui exclut les êtres non animés tels que les objets, les arbres, etc. Ex : *Ehna morow* (les enfants) *ehna droketra* (les médecins).
  - (A2+) Employer *so* qui est aussi un pluralisateur, mais qui, contrairement à *ehna*, ne quantifie que les entités inanimées. Ex : *so eleda* (les jeux) *so ete* (les cailloux, les pierres).

- Les pronoms
  - Connaitre et employer le pronom respectueux de la 2e personne du singulier *bua*.
  - (A2+) Employer les pronoms personnels de la deuxième personne du duel *hmengo,* et de la troisième personne du duel *bushengon*.
- Les prépositions locatives
  - Employer la préposition *ri* qui indique une localisation qui peut être spatiale ou temporelle. D'une manière générale, on peut dire qu'il introduit un circonstant. Ex : *Buice ci eleda ri len*. Ils jouent sur la route.
  - (A2+) Consolider les connaissances sur les deux prépositions locatives *i* et *ri*.
- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer les adverbes autonomes comme *orore* (demain), *owol* (après-demain) et *odeniwol* (dans deux jours).
  - (A2+) Employer quelques adverbiaux postverbaux *ibetu* (vite), *nidra* (doucement), *sese* (ensemble).
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 20 en explicitant la base quinaire (5) et vigésimale (20) de la numération en nengone. Expliciter le système le système de multiplication de 20 à 40.
  - (A2+) Compter de 0 à 80 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40, 60 et 80.
- Les conjonctions
  - Employer la conjonction *ne* pour relier deux termes dans une même proposition. Ex : *Jayk ne Matha ci pia.* Jacques et Marthe dansent.
  - (A2+) Employer la conjonction *ka* « valeur additive » pour relier deux propositions. Ex : *Jayk ci pia ka Matha ci thaet.* Jacques danse et Marthe dort.
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Connaitre et employer la structure de possession pour les noms dépendants lorsque le possédé est un pronom personnel, nom commun ou un nom propre : **possesseur-n + i + possédé.** Ex : *haon i inu/Haon-i morow/Haon i Paulo*.
  - (A2+) Consolider l'emploi des structures possessives pour les noms dépendants et indépendants.
- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *Deko* qui s'emploie pour nier qu'un procès a lieu : *Bone co thaet.* Il va dormir. *Bone deko co thaet.* Il ne va pas dormir.
  - (A2+) Employer la structure négative exprimée à l'aide de *Hage* qui indique l'injonction négative. Elle ne s'exprime que dans l'injonction. *Hage tur*. Cesse de parler.

– Morphologie lexicale

- La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
  - Employer le classificateur *ye-* : pied de (désigne des entités qui ont des racines) ; *hao* (tête) → *ye-hao* (cheveux) ; *serei* (bois) → *ye-serei* (arbre). Employer le classificateur *wa* qui désigne un fruit. Ex : *nu* (cocotier) → *wa-nu* (coco).
  - (A2+) Employer le classificateur *aca-* (maitre de ou propriétaire de) : loto (voiture)→ *aca-loto* (le propriétaire de la voiture). Employer le classificateur *ne-* qui indique l'instrument avec lequel se fait l'action : *xi* (se raser) → *ne-xi* (rasoir).
- La dérivation par réduplication
  - Connaitre et identifier des lexèmes réduplqués totalement avec pour ordre CVC/CVC indiquant une valeur intensive et répétitive. Ex : *nidra* : mou → *nidranidra* : fatigué, las, *petra* : rebondir → *petrapetra* : rebondir plusieurs fois.
  - (A2+) Connaitre des lexèmes réduplqués partiellement sur la première partie de la syllabe (lexème monosyllabique) indiquant une répétition du geste d'un point de vue sémantique : Ex : *ced* (lancer, jeter) → *ceced* (lancer plusieurs fois) → *tiri* (essuyer) → *titir* (essuyer de façon répétée).
- Les mots simples et composés
  - Identifier la construction des mots composés sans relateur *'ma thaet, 'ma yeno.*
  - (A2+) Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
- Les verbes statifs ou actifs
  - Construire des phrases à l'aide de verbes statifs avec la marque stative *me*. Ex : *Loto me hma ci nia.* La voiture qui est grande est en panne.
  - (A2+) Consolider l'emploi des phrases simples à l'aide de verbes statifs.
- Les registres de langue
  - Maitriser quelques lexèmes non-verbaux du registre courant *pene animac : hnameneng* (maison), *morow* (enfant).
  - (A2+) Maitriser et employer équivalences du *pene animac* en *pene iwateno* (registre respectueux) sur des léxèmes non-verbaux : « maison » : *hnameneng* (registre courant) / *hnamune* (registre respectueux).

Syntaxe

– Les différents types de phrases
- Exprimer une phrase interrogative totale « *Bone deko hna eleda ?* » et la même interrogative totale avec une intonation de surprise. Exprimer une phrase interro-négative avec le marqueur de négation *deko*. Ex : *Bone deko hna thaet ?* Elle n'a pas dormi ? Exprimer une phrase interrogative partielle avec les pronoms interrogatifs. Ex : *Melei la ? / La ko melei ? Buice co pina hodrael ? Hodrael ko buice co pina ?*

- (A2+) Exprimer une phrase exclamative, identique à la phrase déclarative mais qui ne se distingue de celle-ci que par l'intonation montante en finale. Ex : *Inu ci meneng om !* Exprimer une phrase exclamative avec l'interjection *caa* conférant une valeur affectueuse au propos. Ex : *Caa, nidi shapio !* Qu'est-ce qu'il excelle !

– La subordination
  - Connaitre la structure à l'aide du relateur *me* pour construire des subordonnées relatives. Ex : *Inu ci taedrengi ore morow me ci taedrengi*. J'écoute l'enfant qui obéit.
  - (A2+) Connaitre et employer la structure à l'aide du morphème *ko* pour construire des subordonnées complétives. Ex : *Bone ci ie ko bo co thaet om*. Elle dit que tu dormiras ici.

– Les fonctions syntaxiques dans la phrase
  - À aborder simplement en grammaire de réception.
  - (A2+) Identifier le sujet dans une phrase simple : *<Inu> ci kua tin.*

– La transitivité et l'intransitivité
  - À aborder simplement en grammaire de réception.
  - (A2+) Connaitre et employer des verbes variables réguliers déterminés par *ore*. Connaitre les trois suffixes transitivants possibles *-n*, *-on*, *-l*. Ex : *Bone ci sibo-**n** ore waie inu*. (déterminé par *ore* et suffixé par *-n*).

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
troisième	A2	B1

La classe de 3e marque la dernière année au collège. Il s'agit aussi d'une année dense pour les élèves qui sont confrontés à des choix d'orientation essentiels pour leur avenir. En nengone, les élèves sont amenés à développer leurs compétences écrites et orales grâce à des projets motivants destinés à favoriser leur autonomie langagière. Ces activités à la complexité croissante leur permettent de découvrir de nouvelles thématiques culturelles et d'acquérir une aisance linguistique suffisante pour faire face à des situations de communication variées. En LVA, c'est l'année où s'effectue le passage du niveau élémentaire (A1/A2) au niveau indépendant (B1). L'autonomie qui en résulte permet aussi aux élèves d'entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis des thématiques étudiées et des supports utilisés, mais aussi de croiser leurs connaissances avec les autres disciplines.

En plaçant les élèves au cœur de leur apprentissage grâce à des thématiques sociales, historiques et culturelles, le programme de 3e s'inscrit résolument dans une démarche qui conduit à une meilleure connaissance de soi-même et à une ouverture sur le monde, contribuant à faire des collégiens les citoyens de demain.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer les interactions interculturelles. Ils approfondissent leur compréhension de l'altérité en explorant des moments ou des espaces où la culture kanak rencontre les autres cultures. Il s'agit de décrire et comprendre ces temps de partage donnant lieu à des échanges enrichissants.

Objets d'étude possibles

– Le bougna
– Les fêtes culturelles à Maré

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Cet axe d'étude permet aux élèves d'explorer l'évolution du monde du travail dans la région nengone. Ils découvrent comment les pratiques traditionnelles cohabitent ou laissent place à de nouvelles manières de faire, au regard de la professionnalisation et de l'innovation dans une économie mondialisée.

Objets d'étude possibles

– L'igname entre tradition et commercialisation
– Concilier travail coutumier et salarié

Axe 3. Voyages et migrations

Cet axe d'étude permet aux élèves d'explorer les déplacements humains, qu'ils soient motivés par l'exploration, l'échange ou la nécessité. À travers des récits de voyages et des témoignages de migrations, les élèves découvrent les liens entre mobilité, identité et culture. Ce thème les aide à comprendre les dynamiques des mouvements de population tout en enrichissant leur maitrise de la langue nengone et leur ouverture au monde.

Objets d'étude possibles

- L'essor du transport aérien et la mobilité des populations
- Le départ des étudiants dans l'Hexagone

Axe 4. Langages et médias

Cet axe d'étude invite les élèves à analyser la place du nengone dans les médias et les réseaux sociaux. En explorant différents supports, ils apprennent à déchiffrer les codes de communication tout en développant leur compétence critique.

Objets d'étude possibles

- L'impact des réseaux sociaux
- La place des langues kanak dans les médias et les réseaux sociaux

Axe 5. Formes de l'engagement

Cet axe d'étude amène les élèves à explorer les différentes manières dont les individus et les communautés s'impliquent dans des causes sociales, culturelles ou politiques. Ils découvrent comment l'engagement peut prendre forme à travers des discours, des actions collectives ou des initiatives locales. Ce thème renforce leur maitrise de la langue nengone en les confrontant à des exemples concrets d'engagement et en les invitant à réfléchir à leurs propres contributions à la société. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Les associations de femmes
- Un exemple de grand chef engagé : Nidoïsh Naisseline.

Axe 6. À la découverte d'une tribu de l'aire nengone (*Eni*)

Cette focale invite les élèves à explorer les caractéristiques culturelles, sociales et linguistiques d'une tribu spécifique de l'aire nengone. Ils pourront s'immerger dans l'histoire, le paysage, l'organisation sociale et les modes de vie qui définissent cette communauté. À travers des recherches, des témoignages et des projets, les élèves développeront une compréhension approfondie des enjeux contemporains auxquels cette tribu est confrontée.

Objets d'étude possibles

- *Eni* à la pointe Sud-Ouest de Maré
- Fête du littoral

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 3e, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils peuvent accéder à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. À l'oral comme à l'écrit, comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- la confrontation des interprétations ;
- la retranscription ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	**Des stratégies** – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour reconnaitre le thème : *chemise/shimiz, duck/draak, coat/koutr*. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En classe de 3e, afin de favoriser leur prise de parole, les élèves peuvent continuer à s'appuyer sur des énoncés stéréotypés bien maitrisés. Encouragés, par ailleurs, à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, fondée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils peuvent mettre en œuvre des stratégies de transfert et parvenir à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir la réflexion sur la langue et à consolider les acquis.

De plus, il est essentiel que l'enseignant continue d'identifier les erreurs principales et puisse apporter une réponse appropriée selon les circonstances et les besoins exprimés (correction ou remédiation ultérieure) permettant ainsi aux élèves de progresser dans la maitrise de la langue de façon consciente, dans le cadre d'une démarche actionnelle.

Enfin, il est primordial d'articuler ces activités avec les supports de réception pour asseoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément… – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Orore kore rane bane iserejeu ne il'ore ta nodei niangom ci rue jew'ore nodei mohemenew. Pa Fara ile ri goeatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Yele ni inu ko… Inu serei pahnamenenge no… Kenereken inu melei… Inu serei padoku i… Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri / Inu tei ca… ne mi… Inu ci menenge i…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ore ci ahmani ore avoka melei hna whane ri kenereken 1993. Ri ezien omelei ore avoka deko ma ahnga…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Ome* (proche du locuteur) *melei (proche de l'interlocuteur), hadri* (loin des deux interlocuteurs) : *Gucenge inu ome. Gucenge inu melei. Gucenge inu hadri laulau.* – Les locatifs déictiques comme : hado, hadu, hubut Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Onome eje…* (date du jour) *Ri nodei kenereken, numu ta guhnamenenge ci toe ore rekoko ri cekole febuare ka osoten ore ta guhnameneng ci laebun ri cekole june.* • exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *kacen* (heures) ; *sa kore kacen* (1h) ; *gula sa nore kacen* (demi-heure) ; *miniitr* (minute) ; *ece kore miniitr* (4 minutes) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques formules lexicalisées. *Alayeni inu kore beretr ne hani. Alayegu kore beretr ne hani. Nidi alayegu ko co sin o wapelen. Kece inu kore titew. Nidi kece inu kore titew.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Orore ci sinemenengon ore rane nore nodei conod bane iserejeu ne il'ore ta nodei ngome ci rue jew'ore nodei mohmenew. Ore niangom ci rue jew'ore nodei mohmenewe kore se uane me nidi ci eberedro ti ri nodei rane ne ri nodei ezien.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient/où on habite. *Yele ni inu ko / Yelegu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu… kore kenereken. Hma ni inu, zine i… Inu abua ni Pa… ne Pa… ri gula daden ore ceceni inu, ka abua ni… Pa… ne Pa… ri gula daden ore hma ni inu. Inu waicahmane / wacenewe si Nengone / seal / si Uzeri. Inu kore toka hna hnapo nore retei… Inu kore wananaas nore retei… Inu kore rewon ore retei ca… ne mi…. Inu anueni hmi…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Ore ci ahmani ore avoka melei hna whane ri kenereken 1993 ri ci ethanata kei Pa… hale me kurulo kore uane ko ha co ahmani ore avoka. Ri ezien omelei melei ore avoka deko ma ahnga hale me huetibut ore uane jew'ore padoku.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Ome* (proche du locuteur) *melei* (proche de l'interlocuteur), *hadri* (loin des deux interlocuteurs). – Les locatifs déictiques comme : *hado, hadu, hubut. Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu*. • Les autres localisateurs spatiaux comme : *ri pon ore / ri ten ore /ri nidin ore / ri jan ore / ri hnoren ore* *Ehna morow ci te ri pon ore wi / Inu co menenge ri hnoren ore 'ma.* • Les autres localisateurs spatiaux issus du langage cérémoniel : *ri gula nata / ri gula hngeroni / ri ama nata / ri ama hngeroni* *Ri ama nata rewe kore mocenew, ri nidin sa kore cahman, ri ama hngeroni sa kore puaka.* • Les locatifs déictiques : *hada* (Est), *hadi* (Ouest) *Buice hada I Cerethi.*

employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *ka / ome te / ome joko* • illustrer : *inome ko / inom'ore* • exprimer une opposition : *kedi* • exprimer la cause par juxtaposition : *Bone tako, bone ci uedr.* • exprimer la conséquence : *nen omelei* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Bone ci di kupa adrai. Inu ci alane co hue ne bon. Inu ha co hue ne bon. Bone ci alane ko co hue ne bon.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Eje thuni co ananadeni ko bone ngei ta hna eace. Bone ta hna eace ngei.*	– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. *Onome eje…* (date du jour) *Ri nodei kenereken, numu ta guhnamenenge ci toe ore rekoko ri cekole febuare ka osoten ore ta guhnameneng ci laebun ri cekole june.* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *kacen* (heures) ; *sa kore kacen* (1h) ; *gula sa nore kacen* (demi-heure) ; *miniitr* (minute) ; *ece kore miniitr* (4 minutes) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.** *Alayeni inu kore beretr ne hani. Kece inu kore titew. Nidi kece inu kore titew. Alayeni inu kore so meico. Nidi kece inu kore pima. Alayeni inu kore so "BMW" pon'ore so "Audi". Bo ci alan ore gutusi om ? Inu ci alane di ore gutusi me sa. Inu ci alane di o me sa.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *ka / ome te / ome joko* • illustrer : *inome ko / inom'ore* • exprimer une opposition : *kedi* • exprimer une concession : *roidi* • exprimer la cause par juxtaposition : *Bone tako, bone ci uedr.* • exprimer la conséquence : *nen'omelei* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Inu ci alane co thaeti re ledenad. Inu ha co etanon ore node papale. Inu ha ci uane co nono re ledenad. Ba hue co sin ? Eje ba hu co thena yenewanu ?* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes. *Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Bushengone ka tako ngei, inu ha sic. Kacene ko bua hna pina konad, ethe ha hue sese I Mac Donald. Inu ta ci ananadeni ko bone ngei ta hna eace. Hulu ngei, bone ta hna eace.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 3e, selon les situations et les besoins, les élèves sont conduits à reformuler à l'aide d'autres termes ou à expliciter différents points de vue afin de permettre une plus large compréhension. Les jeux de rôle, les travaux de groupe ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. À cet égard, le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, offre une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation, qu'il s'agisse de s'exprimer en langue cible, en s'appuyant sur des gestes et sur l'intonation, ou de reformuler certains points en français afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes, dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *La ko yele ni bo ? Bo ci menenge il ? Bo sere il ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. : *Zi huebut ! Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi toebut ore so kapebuke buhnij ! Zi nuelu ore ran'onome ri kapebuke ! Thingilo ore so malamala ! Du inu melei bo co…* – Demander des **nouvelles** et réagir de manière stéréotypée : • Saluer les personnes âgées : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ? Bua ci lenge il ?* • Se saluer entre jeunes : *Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ? Bo ci o lu ?* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : • Personnes âgées : *Kolo ci waam du bua, inu thuni co kodraruo kaf hadu ?* • Les jeunes : *Ha nge, thuni co kua kaf hadu ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Egewa / Roi / Egewa roi / Roi eko / Deko / Deko, inu deko ma kedi / Inu ci ke* – **Épeler** des mots. *Yawe, inu ha co ie whanelo yawe ore so gure enengoco honad. Taedrengi inu hna ie ko…* – Demander de l'aide, de **répéter**, de **clarifier**, y compris par des formules toutes faites. *Bua thuni co konekatu inu co rue ore so pepa in ? Da ie roionelo, seseko ko lameri hna thingi ri gula ledenad ? Da ielo yawe. Inu ha co ie whanelo yawe.*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Bane so la ? Bane nge ko co cagoren ore hna pupul ? Nge kore tharan omelei ? Bo hna yeno il ? Bo sere il ? Eje co nge onom ? Hodrael ko eje co hue co etanon o… ? Nge kore ruace eje onom ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir : *Zi paekocelu ! Zi acenebut ! Zi serelo ! Zi yenonelo ore so nodei gure enengoco bane cori ! Zi nuelu ore ruac'om ri wabubun ore kapebuk ! Du inu melei bo co… Ore roi ko bo canga…* – Demander des **nouvelles** et réagir simplement • Saluer les personnes âgées : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Bua engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ? Bua ci lenge il ?* • Se saluer entre jeunes : *Ha ilo ke bo ? Ilo ke bo ? Roi ! Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ? Bo ci o lu ?* – Demander et exprimer **l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Inu thuni co menengo om ? Egewa, thuni co menengo om. Thathuniko co menengo om. Bua thathuniko co menengo om. Wathebo ko co uti sixa. Wathebo ko co telefon.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Egewa / Roi / Egewa roi / Roi eko / Deko / Deko, inu deko ma kedi / Inu ci ke / Deko me deko / Deko ma roi / Nidi tho / Nidi deko ma roi / Thathuniko me thathuniko / Nidi thathuniko / Inu deko ma sa ne il'ore uane bua.* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. *Yawe, inu ha co ie whanelo yawe ore so gure enengoco honad. Taedrengi inu hna ie ko…* – Donner et demander de l'aide **(répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :

– Utiliser des formules de **politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. • Saluer : *Bozu, ha ilo ke bua ? Ha ilo ke bo?* • Prendre congé : *Roi eko ! Roi eko, inu ha ci hu ! Ororelu ! Haeked !* • Remercier : *Ci oreon. Ci oreon hmaiai.* • S'excuser : *Paredo, inu hna nengoce menu honad.* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len ! Ule tedren ! Nuelo !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Da taedrengi ! Ule inulo ! Inu deko ma taedrengi roio bua ! Hage rue ore ac'omelei !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ri trekes om / Ri hnadan ore trekes / Ri nidin ore trekes / Ri wabubun ore gua era / Ri nidin ore laen me sedongon.* – Exprimer des besoins élémentaires. *Inu ci ceun. Ci cawa ke inu. Inu ci alane co hue ri woc. Inu ci alane co okonelo.* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ore kutera ci whane ri 9H ri lokal, ka ore thuben ore hna rolo melei 300F, deko ma hma re thuben, ka deko thuben son'ore nodei morow.*	*Bua thuni co konekatu inu co carajewe roion ko nge kore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ? Bua honade hna ie ko nge ri pon'ore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ? Korione kore ci ie pene nengone ? Bua thuni co ureye jew'ore pene nengone ore gure enengoco om? Bo ci carajewe inu ci ie du bo?* – Utiliser des formules de **politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. • Saluer : *Bozu, ha ilo ke bua ? Ha ilo ke bo?* • Prendre congé : *Roi eko ! Roi eko, inu ha ci hu ! Roi, inu ha ci hu ! Ororelu ! Haeked !* • Remercier : *Ci oreon. Ci oreon hmaiai. Ci oreone di du bua. Kolo ka ci oreon !* • S'excuser : *Paredo, inu hna nengoce menu honad. Kei paredo !* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len ! Ule tedren ! Nuelo ! Ule me than ! Ule bo me kuthe !* – Utiliser des verbes de **perception.** *Da taedrengi ! Ule inulo ! Inu deko ma taedrengi roio bua ! Hage rue ore ac'omelei !* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ri trekes om / Ri hnadan ore trekes / Ri nidin ore trekes / Ri wabubun ore gua era / Ri nidin ore laen me sedongon / Bane toe / thubenelo / Bane laebun / Bane laewhan / Aselo / Bane anize* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Bone ci ceun. Ci cawa ke bon. Ha nidi cawa ke bon. Bone ci alane co hue ri woc. Bone ci alane co okonelo.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Ore kutera i serei Mebut ne serei Tuo ci whane ri 15H ri lokal nore pahnamenenge I Tuo, ore thuben ore hna rolo melei 300F ka deko thuben son'ore nodei morow ne nodei mohma ne nodei moeteshet.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avec un apprentissage explicite des régularités.

Le lexique et la grammaire de production doivent être distingués des faits de langue qui méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Le niveau B1 est le prolongement du niveau A2 dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau B1 que les apports nouveaux par rapport à A2. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes sont repris et étoffés dans une démarche d'apprentissage spiralaire. Il est recommandé de consulter les programmes des niveaux antérieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de sa classe.

Phonologie et prosodie

A2

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/ et /oo/. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/et /hn/, la consonne occlusive aspirée /c'/ ainsi que la consonne occlusive orale /dr/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives et interrogatives de surprise en respectant la prosodie.

B1

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/, /ng/, /ny/ et /hng/, les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/, /p'/ et /k'/, l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et les consonnes continues sourdes /th/ et /wh/. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/, /ee/ et /uu/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise, impératives, l'étonnement et l'indignation en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Le bougna**

A2 *ci tua ngome, hna teno caloon, ci ciroi sese, ci canide, ael, aebunya, aehnakuanu, hna ano, gukodraru, gukodraru hna hngoronatan ne hna xetul hnei runeke*

B1 comme A2 et autres termes tels que *eje ba canide ! ta cengeni, ta kodraru wene ri ta hnadu eje, aehnacacapa, aepuec, aewarin, aebon : ael ci cani ri ezien ore ci rekoko, la ca ael ni si nengone*

- **Les fêtes culturelles à Maré**

A2 *lasa, ci ethanata, ci ethawa, ci iule, ci wainuma, ci yenon, ta thuni ni eje, ta aceni, ta moaceni ci ahmani ore avoka ne wajuyu, ci aseri dec, ca dec, ci maketr, ci tua ngome, hna teno caloon, ci kada cenge drohnu , nodei lafet, ci ahmani ore ta kodraru, guhne re etano, guhnaetano*

B1 comme A2 et autres termes tels que *ore wajuyu ne il'ore avoka : ta cengeni ni eje si Nengone ta gula ezien me roi, ci tua ngome, etaedrengio, ci kada patrakau, ta cengeni, ci ahmani ore ta kodraru me wene ri ta hnadu eje, ore ci etano ngome*

- **L'igname entre tradition et commercialisation**

A2 *guakoko, yewakoko, paelesa, isheng, yeware, nodei wakoko wadrawa, nodei wakoko hmarerun, ci salem, ta kodraru pene nod, nodei pengen ore ruac ri rawa, ri ci thethuma, puce win, wadrawa, wakogorawa, wakalikali, waila, nuya, rouz, wael*

B1 comme A2 et autres termes tels que *bua co salemon ore wakoko bua cange deko ? Ci kul, ci isisil, ci ru anon, ci etul, ci uhngon i cekol, ci etano, ci kada patrakau, ta cengeni, ta kodraru wene ri ta hnadu eje, aehnacacapa, aepuec, aewarin, aebon : ael ci cani ri ezien ore ci rekoko, la ca ael ni si nengone*

- **Concilier travail coutumier et salarié**

A2 *ci enono mane son'ore ta ruace, ci ruace du masetr, ci pina ri kacen, ci pa di numa, wabubun ore cekol, pene nod, aca nod, laciroi, ci ithurajeu, ci ekonekatujeu, ci epareujeu, ta nodei ihuejeu nore ta kan*

B1 comme A2 et autres termes tels que *ruace du pene nod cange me ruace du masetra ? ta gula ezien me roi, ci tua ngome, etaedrengio, ci kul, ci isisil, ci ru anon, ci etul, ci uhngon i cekol, ci etano, aca ac, co there ruace, co kanon ore ta konekatu*

- **L'essor du transport aérien et la mobilité des populations**

A2 *avio, hna puli bone ri sedoece nore driseba, nodei wen numu nodei omen, kenu, meico, ye ruace i Air Calédonie, ci raba guhne, hna avio*

B1 comme A2 et autres termes tels que *ta nodei wen numu nodei omen, co sereti ore node ni eje, co konetac, ta thuni me kabesi, ci siane ri ta conode thu co ayuni ore ta pepa, bathu ece sedongome kore ye ruace, pasija, co acenelo jew'ore hna rolo*

- **Le départ des étudiants dans l'Hexagone**

A2 *ci yeno i thuaiai, co yanata, co ngomenata, ta hna yeno, hna kace jewe, hna ayuni, deko hna ayuni*

B1 comme A2 et autres termes tels que *ha tic I Faras ! Ta nodei wen numu nodei omen, co sereti ore node ni eje, co konetac, ta thuni me kabesi, ci siane ri ta conode thu co ayuni ore ta pepa*

- **L'impact des réseaux sociaux**

A2 *ci puli wangom, netit ca me deko ma netit co ane ri facebook, wademutok ci ngerilo re ran, ri se daden roi, ri se dadene joko tho, deko te co ane ore ta wangom ne ta video ri facebook, ta roi ne ta nia ni facebook, wene ri pene papale, lasa ne in*

B1 comme A2 et autres termes tels que *ha ci inize kore pene node ni eje! ci ethanata ti ore wangom, ci nidi acon, ci didion, ci adokuni, ci aleizeni, ci angomathoni, facebook ta gure pene papale, « face » ci ie ko « parowo» ka « book » ci ie ko «gutusi », thuni co ru facebook whane ri ruetini kore kenereken*

- **La place des langues kanak dans les médias et les réseaux sociaux**

A2 *ta nodei thuru lanengoc melei kei televizio, ne melei joko kei Tiktok, Facebook ne Instagram ne, ci ethawan, wene ri pene papale, lasa ne in, lanengoc pene dridri, ci nidi acon, ci didion, ci adokuni, ci aleizeni, ci angomathoni*

B1 comme A2 et autres termes tels que *dai pene nengonelo ri hnoren ore ta nodei thuru lanengoc ! Ta gure pene papale, ci inize ore pene node ni eje! ci ethanata ti ore wangom, ci inize ore la ci carajewe ni eje*

– **Les associations de femmes**

A2 *ta pa ruace, nodei hna saen, ta asosiasio ci cagoren ore hna pupul, ore nodei mohmenewe hna niangomon, ri nodei rane ne ri nodei ezien, co acarajeweni si nengone, thu dihma, thu aehngeni buice, ci kua gorok, ci kua ceec*

B1 comme A2 et autres termes tels que *haroilu hna niangomo mohmenew ! hna aseri, ta kumeco me ekow, ci alaegoneni, netitiil, haroilu hna niangomo mohmenew, thu lu, thu lawadokuon, thu icatac, ci abeineni buice ri nodei rane ne ri nodei ezien, ci seron ore ta hnapan, nodei hna saen*

– **Un exemple de grand chef engagé : Nidoish Naisseline**

A2 *ta naca politik, ta doku hmaiai, ruerewe kore pahnameneng, hna yeno ri thuaiai, numu pepa, ci sero hnapan, ci sinemenengo hnapan, padoku, hnazin, tok, aca nod, ci musion, penenod, la ciroi, ta kan*

B1 comme A2 et autres termes tels que *hnadan ore hnadoku melei co sinemeneng, hna aseri, ta kumeco me ekow, ci alaegoneni, netitiil, ci seron ore ta hnapan, nodei hna saen, nodei hna kace jewe, ci ninen, thidilujewe, dongodongo, hnaanetitini*

– ***Eni* à la pointe Sud-Ouest de Maré**

A2 *pahnameneng, eika, padoku, hnadoku, eika, hna vole, hna bool, 'ma hmijoc, meico, 'ma thaet, lokal, pa guhmarara, lene, cadra lene, tapua, toan, gumeneng, magaza, dua i Wacadeng, gula pula nore nod*

B1 comme A2 et autres termes tels que *ci cadun ore shi 'ma, ci enono mane, ci kada kei pate, ci ietusi, doku hmaiai, etha pengen kore guhnameneng, toka guhnameneng, ta thuba hnadu, thuba meico*

– **La Fête du littoral**

A2 *cadra cele, koce cele, ci ane 'podium' ri gunin, ci enono kodraru, amaini, ta ci bigo kei ehna mohmenew, ci ruace sese, dongodongo, ta gu dec, ci aseri ta gu dec, ci maketr, ci itic*

B1 comme A2 et autres termes tels que *ore wanata ri pon'ore guhne omelei, hna rue hoda ri eziene ci irue, ore lene deko ma nidi hmarara ka se nidi wagahna, ore lene nidi tho son'ore ta nidi ngome.*

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto-modales principales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé simple contenant le TAM *Co* qui indique une action qui s'apprête à se réaliser d'un moment à l'autre.
  - (B1) Former un énoncé simple contenant le TAM *Be* qui indique qu'une transition va avoir lieu, mais au moment de l'énonciation, cette marque TAM insiste sur l'état avant le changement.
- Les autres particules aspecto-modales
  - Former un énoncé simple avec la marque *Do* qui signifie qu'une action ne s'est pas réalisée de peu. Ex : *Bone do ered*. (Il a failli se battre).
  - (B1) Consolidation de l'emploi des particules aspecto-modales : *di, dai, do, hna ci.*
- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer les particules interrogatives *Hodrael* qui signifie « quand » et *Eele* qui signifie « combien ».
  - (B1) Connaitre et employer la locution interrogative *Bane nge* qui marque la destination, le motif ainsi que la finalité.
- Les démonstratifs
  - Connaitre et utiliser le démonstratif distal *Hadri* (éloigné des deux interlocuteurs).
  - (B1) Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
- Les directionnels
  - Connaitre le directionnel centripète *but* : vers l'énonciateur sur un plan horizontal. Ex : *Bone ci huebut.* Il vient (sur le même plan que moi).
  - (B1) Consolider l'emploi des directionnels *lo, lu* et *but* dans leur valeur spatiale. Connaitre la valeur injonctive de ces directionnels qui permettent ici de modifier le degré de l'injonction. Ex : *Thaeti lu !* (intensité forte) en contraste avec *Thaeti but* (intensité atténuée – ici, il est conseillé à l'interlocuteur de dormir).
- Les déterminants
  - Connaitre et employer les déterminants *ore ehna.* Ex : *Kati ci cumon ore ehna morow.* Katy garde les enfants (qui sont connus).
  - (B1) Connaitre et employer les déterminants *ore* et *se*. Ex : *Kati ci cumo morow.* Katy fait du baby-sitting. Katy garde des enfants en général. *Kati ci cumon ore morow.* Katy garde l'enfant (qui est connu). *Kati ci cumon o se morow.* Katy garde un autre/l'autre enfant.

- Les déterminants quantificateurs
  - Consolider l'emploi du déterminant pluriel *ehna*.
  - (B1) Employer *ta* qui désigne quelques éléments parmi d'autres semblables. Il quantifie aussi bien les entités animées que les entités inanimées. Ex : *ta morow* (quelques enfants) *ta loto* (quelques voitures).
- Les pronoms
  - Employer les pronoms personnels du duel à la première personne de l'inclusif *ethe*, et à la première personne de l'exclusif *ehne*.
  - (B1) Employer les pronoms personnels de la première personne du pluriel (qui commence à trois dans les langues océaniennes) à l'inclusif *eje* et à l'exclusif *ehnij*.
- Les prépositions locatives
  - Connaitre la nuance entre les prépositions *i* (espace large non délimité) et *ri* (espace restreint et délimité). Ex : *Riko ci hue i t'ot'o.* (Riko va au champ.) *Matha ci iule ne Pa Jayk ri t'ot'o bon.* (Marthe rencontre grand-père Jacques dans son champ.)
  - (B1) Employer la préposition *jewe/jewo/jo* qui indique la direction vers un lieu : dynamique centrifuge. Il sert à orienter dans l'espace.
- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer quelques adverbes postverbaux *joko* (aussi), *yawe* (encore), *da* (d'abord), *di* (à la suite de quelqu'un d'autre).
  - (B1) Employer quelques adverbes préverbaux *nidi* (trop), *etha* (séparément).
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 60 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40 et 60.
  - (B1) Compter de 0 à 100 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40, 60, 80 et 100.
- Les conjonctions
  - Consolider l'emploi de la conjonction *ne*.
  - (B1) Consolider l'emploi des conjonctions *ne* et *ka*.
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Connaitre quelques noms indépendants comme *kapebuk* (cahier) et employer la structure possessive de ces derniers : possesseur + possédé. Ex : *kapebuke bo*. Lorsque le possesseur est un nom propre ou un nom commun : possesseur + i + possédé. Ex : *Kapebuk i Paulo / Kapebuk i morow*.
  - (B1) Connaitre quelques noms dépendants combinés à d'autres noms formant ainsi des mots-composés avec une perte de la dernière consonne **-n**, comme *runen* qui devient *rune serei* (feuille d'arbre).
- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *deko ma* qui s'emploie pour nier l'identification à une classe. Ex: *Ome wajaea.* (Ceci est un dawa.) *Ome deko ma wajaea.* (Ceci n'est pas un dawa). Connaitre la structure négative exprimée à l'aide de *deko ma* qui s'emploie pour nier l'attribution d'une propriété : *Mishel hma.* (Michel est grand.) *Mishel deko ma hma.* (Michel n'est pas grand.)
  - (B1) Employer la structure négative exprimée à l'aide de « *Tha…ko* » pour nier le savoir, la connaissance et la maitrise de quelque chose. Ex : *Inu thuni.* Je peux. *Inu tha thuni ko.* Je ne peux pas. *Inu ha ule.* Je sais. *Inu tha ule ko.* Je ne sais pas.

– Morphologie lexicale

- La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
  - Employer le classificateur *gu-* qui désigne un « morceau de » : *beretr* (pain) → *gu-beretr* (morceau ou baguette de pain). Employer le classificateur *mo-* qui désigne un groupe d'humains comme *cahman* (homme) → *mocahman* (groupe d'hommes), *cenew* (fille) → *mo-cenew* (groupe de filles).
  - (B1) Employer la dérivation affixale « e-o » pour exprimer une situation collective. Ex : *mane* (pleurer) → *e-mane-o* (pleurer ensemble).
- La dérivation par réduplication
  - Consolider et enrichir le lexique autour des lexèmes réduplicatifs totalement.
  - (B1) Consolider et enrichir le lexique autour des lexèmes réduplicatifs totalement et partiellement.
- Les mots simples et composés
  - Identifier la construction des mots composés avec des relateurs comme *ngome re ca wekesi, 'ma re se, koe re irue.*
  - (B1) Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
- Les verbes statifs ou actifs
  - Construire des phrases sur des verbes statifs postposés à la marque TAM en utilisant la marque causative *A-ni.* Ex : *hma :* grand → *ci a-hma-ni* : agrandir.
  - (B1) Construire des phrases à l'aide du préfixe nominalisant *hna* (lieu de) pour les verbes actifs. Ex : *hna-eleda* (lieu de jeu) / *Hna-vole* (lieu où l'on joue au volley).

- Les registres de langue
  - Maitriser et employer des équivalences du *pene animac* en *pene iwateno* (registre respectueux) sur des léxèmes verbaux : « partir » : hue (registre courant) / *lenge* (registre respectueux).
  - (B1) Connaitre la suffixation de *-ton* pour former des lexèmes d'un registre respectueux comme pour le verbe « laisser » : *nue* (registre courant) et *nueton* (registre respectueux).

Syntaxe

- Les différents types de phrases
  - Exprimer une phrase injonctive (donner un ordre). En nengone, elle s'exprime avec les directionnels. Ex : *Thaeti lu.* Exprimer le même type de phrase, à la forme négative, avec le morphème *Hage* (ne pas faire quelque chose) : *Hage tur !* (Ne bavarde pas). Exprimer le même type de phrase avec la marque de l'injonctif pour la deuxième personne du pluriel *Zi*. Ex : *Zi hage tur*. (Ne bavardez pas).
  - (B1) Consolider l'emploi des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives.
- La subordination
  - Connaitre et employer la succession de deux propositions pour construire des relatives. Ex : *Wawa ci nacayeno i Kaledronia, co pina orore.* (Wawa qui est professeure sur la Grande-Terre arrivera demain.)
  - (B1) Connaitre et employer la subordination conditionnelle avec *Kacene ko.* Ex : *Kacene ko buice hna hue, buice onom ha tango.* (S'ils étaient partis, aujourd'hui ils seraient morts).
- Les fonctions syntaxiques dans la phrase canonique
  - À aborder en grammaire de réception.
  - (B1) Identifier le prédicat dans une phrase simple : *Inu <ci kua> tin.*
- La transitivité et l'intransitivité
  - Connaitre et employer quelques verbes invariables selon la détermination (par *ore*) ou non (donc indéterminée, sans *ore*) de l'objet. Ex : « *ule* », « *taedrengi* ». Ex : *Inu ci ule ore cele* (forme déterminée par *ore*), *Inu ci ule cahman* (Forme indéterminée, sans *ore*).
  - (B1) Connaitre et employer des verbes variables réguliers indéterminés. Ex : *Kuan* (boire) → *Kua tri* (boire du thé). *Duon* (cultiver) → *Duo wakoko* (cultiver l'igname).

Programme de nengone pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
- Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
- Contenus et objectifs d'apprentissage
- Approches pédagogiques
- Supports et outils

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

Classe de seconde
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
- Axe 2. Vivre entre générations
- Axe 3. Le passé dans le présent
- Axe 4. Défis et transitions
- Axe 5. Créer et recréer
- Axe 6. Le district de Guahma : *Ore hnadoku i Guahma*

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – LVC

Classe de première
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Identités et échanges
- Axe 2. Diversité et inclusion
- Axe 3. Art et pouvoir
- Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
- Axe 5. L'être humain et la nature
- Axe 6. Le district de Gureshaba, *Ore hnadoku I Gureshaba*

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – LVC

Classe terminale
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Espace privé et espace public
- Axe 2. Territoire et mémoire
- Axe 3. Fictions et réalités
- Axe 4. Enjeux et formes de la communication
- Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
- Axe 6. Le district de Tadine : *Ore hnadoku I Tadine*

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans

toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

La classe de seconde représente une étape décisive dans la consolidation et l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège. Elle prépare les élèves à une maitrise plus raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants ancrés culturellement dans l'aire géographique, deviennent plus complexes. À ce niveau, les élèves s'affranchissent des énoncés stéréotypés pour exprimer clairement leurs idées et leur opinion de manière fluide et naturelle. Sur le plan méthodologique, ils collaborent efficacement avec leurs pairs, synthétisent et organisent l'information dans le but de communiquer à l'oral ou à l'écrit. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, la classe de seconde accueille des élèves débutants faisant le choix d'apprendre une troisième langue vivante qui les plonge dans l'univers nengone. Forts de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, ils s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Par le biais des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'alterner des temps d'identification d'informations simples, la mise en lien des éléments et l'expression d'un énoncé concis. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Cet axe explore la manière dont les individus se perçoivent eux-mêmes et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres. Il s'agit de comprendre les relations sociales, familiales, culturelles et de genre, et comment elles sont influencées par les représentations de soi et d'autrui dans la société kanak. Cet axe permet d'inviter les élèves à s'interroger sur la place et la représentation des femmes dans les cultures mélanésiennes.

Objets d'étude possibles

- Les liens de parenté dans la société kanak (conseillé en LVC)
- Le destin commun en Nouvelle-Calédonie

Axe 2. Vivre entre générations

Cet axe explore les dynamiques intergénérationnelles et les rôles respectifs des différentes générations dans la société kanak. Il s'agit d'analyser comment les relations entre jeunes, adultes et ainés se construisent, se maintiennent et évoluent à travers les pratiques culturelles et sociales.

Objets d'étude possibles

- Les différentes écoles : traditionnelles et républicaines
- Les classes d'âge et les rites de passage (conseillé en LVC)

Axe 3. Le passé dans le présent

Cet axe met en lumière la manière dont les traditions et les pratiques ancestrales sont vécues dans la société kanak contemporaine. Il s'agit d'interroger les enjeux de mémoire et de comprendre comment le passé est perpétué à travers les récits et les pratiques actuelles, et comment il façonne l'identité collective et les comportements dans le présent dans une perspective de reconnaissance et de réconciliation.

Objets d'étude possibles

- Le mythe de l'arrivée de l'igname (conseillé en LVC)
- Épidémies d'hier et d'aujourd'hui : la lèpre et le COVID

Axe 4. Défis et transitions

Cet axe aborde les défis économiques, environnementaux et sociaux auxquels la société kanak fait face aujourd'hui. Il s'agit d'analyser comment l'aire nengone réagit et s'adapte aux transitions et aux transformations dans des domaines clés tels que l'agriculture, l'exploitation des ressources naturelles et la préservation de l'environnement.

Objets d'étude possibles

- La gestion de l'eau en pays nengone
- La coutume dans des espaces urbains

Axe 5. Créer et recréer

Cet axe traite de la manière dont les Kanak, tout en restant fidèles à leurs traditions, adaptent et réinventent leurs pratiques culturelles face aux évolutions technologiques et sociétales. Il s'agit d'étudier comment la société kanak innove et réinterprète ses valeurs culturelles dans un monde en mutation.

Objets d'étude possibles

- Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques
- Le kaneka moderne

Axe 6. Le district de Guahma : *Ore hnadoku i Guahma*

La grande chefferie de Guahma (*Ore hnadoku i Guahma*) regroupe plusieurs tribus, sous l'autorité du grand chef. Lieu de « *la parole qui ne meurt jamais* », la grande chefferie de Guahma soutient également un modèle de développement intégré à son temps. Ainsi, cet objet d'étude fait découvrir aux élèves comment les grandes chefferies tentent de concilier héritage du passé et développement vers l'avenir, entre tradition et modernité.

Objets d'étude possibles

- L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Guahma
- Le modèle de développement économique de la grande chefferie de Guahma

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails pertinents et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.
Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents (*miuzik*) ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative (*ri dan, thubenelo, ma aselo, ri wabubun*). – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité (*du inu, ri la ule ni inu*). – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes** (*be ci*, *be hna*). – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.).

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en production écrite et orale, et sont capables de construire des phrases syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin que les élèves puissent s'exprimer sur des sujets plus variés, de rendre compte de réalités plus complexes, d'introduire de la nuance dans un propos. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour permettre à l'élève de gagner en précision.

L'éventail des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener les élèves à développer des compétences de niveau B1+ en LV1 ou A2+ en LVB. Ils sont amenés à rédiger des textes construits et argumentés (articles de presse, tracts, communication sur les réseaux sociaux, pétitions, comptes rendus, etc.) À l'oral, ils peuvent par exemple proposer des présentations structurées sur des sujets divers, prononcer de brefs discours, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter**, nommer, décrire, caractériser, dénombrer avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Ome wanata ci aehngeni ore ta ihuejeu nore nodei hnabet, ci aehngeni joko ore hue nore rue yenakunu co there tini ka hna pina ti di ore era ne pia.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Bozu ! Yele ni inu ko … yelegu ko … Inu serei pahnamenenge no … Inu … kore kenereken… Inu serei padoku i … Inu tei ca … ne mi … Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri… Inu ci menenge i …. Xara …. kore acereceluayene inu. Xara … kore isingene in. Inu hna yeno i …. Inu ci ruace i ….* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Ri eziene hnadan, hna pina i Tokanod kore hnarua, sedotin ca sedoec kore cekol deko hna el. Se rane, Doku ne nodei mohma nore pahnameneng hna sian ore rue yenakunu co there ta gutin ri ta malu.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Gucenge inu melei watani bua. Ore laulau hubut. Ehna*	**Des actes langagiers** – **Présenter**, nommer, décrire, caractériser de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Ome wanata ci aehngeni ore ta ihuejeu nore nodei hnabet, ci aehngeni joko ore lore ri node ko deko tini. Hna hue kore rue yenakunu co there tini ka hna pina ti di ore era ne pia.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *Bozu ! Yele ni inu ko… Inu serei pahnamenenge no … Inu … kore kenereken. Inu kore rewon ore morowe nore retei ca …. ne mi ….. Hma ni inu, zine i … Inu abua ni pa … ne pa … ri gula daden ore ceceni inu, ka abua ni …. ri gula daden ore hma ni inu. Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si uzeri. Inu kore toka hna hnapo nore retei ca… ne mi… Inu anueni hmi ….* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. *Ri eziene hnadan, hna pina i Tokanod kore hnarua, sedotin ca sedoec kore cekol deko hna el. Ore taye ha tango ka ta yesereie ha deko runen. Ore nodei ia ci tango cawa ka*

maicahman hadu. Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co menenge ri hnoren ore 'ma. Ka ore gucenge inu ile ri pon ore laulau.

- **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

  Ri nodei kenereken, numu ta guhnamenenge ci toe ore rekoko ri hnadan ore cekole febuare ka osoten ci laebun ri cekole june. Thubenelo hna rekoko kore so guhnamenenge ileoden, ha ci whane kore ele ithurajeu ri cekole julai caa aseko ri cekol okotroba. Aselo melei eje ha ci tada di jew'ore wabubun ore kenereken.
- Exprimer ses **gouts**, comparer et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

  Alayeni inu kore so meico. Nidi kece inu kore pima. Alayeni inu kore so "BMW" pon'ore so "Audi". Bo ci alan ore gutusi om ? Inu ci alane di ore gutusi me sa. Inu ci alane di o me sa.
- Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

  Du inu, ore ta kumeco me ekow eje thuni co aseri ome ri node nengone bane konekatuon ore ta nodei niangome ci rue jew'ore nodei mohmenewe melei eje co yenon ore ehna morow eje ri hnamune co hmijocon ore hmenew. Ome te, 'ma yeno ne il'ore so ledran ileoden, buice co ethanata ti ko korione ko thuni co atakoni ore ac'omelei me nia.
- **Organiser** de manière linéaire un propos ou un récit en articulant et en hiérarchisant les informations à l'aide des connecteurs logiques les plus courants.

  Ri node nengone, numu ta la rue ni mocenewe ma hna uuni ciroi : ci kuce cele. Ma ci rue ore ruac'omelei, hnadan, ehna mocenewe ci kuan'ore sereie hna kul ri p'ajele. Thubenelo, ci kuanete ore ta wanu washishi hna reul. Aselo, ci kuan'ore sup o titew.
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un projet et les conditions de sa réussite.

  Bone ci di kupa adrai. Inu ci alane co hue ne bon. Inu ha co hue ne bon. Inu ha co kaie di onom. Ma ko inu ci alane co hue hazo, melei inu co yeno roi.
- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la condition, y compris de manière lexicalisée.

  Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Ngei inu ka yeno roi melei inu co aopodoneni ceceni inu ne hma ni inu Kacene ko bua hna pina konad, ethe ha hue sese I Mac Donald.

osoten ha deko ci po. Se rane, Doku ne nodei mohma nore pahnameneng hna sian ore rue yenakunu co there ta gutin ri ta malu.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

  Gucenge inu melei watani bua. Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu. Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co menenge ri hnoren ore 'ma. Ka ore gucenge inu ile ri pon ore laulau. Ri ama nata rewe kore mocenew, ri nidin sa kore cahman, ri ama hngeroni sa kore puaka. Buice hada I Cerethi (Est) *Buice hadi Mebuet* (Ouest). *Bone hna ulan ore hel huli* (proche et situé à l'Est). *Bone hna ulan ore hel hula* (proche et situé à l'Ouest).
- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Bone pinalu, ehna maicahman ha hu co c'i gui. Buice ci sice ka ci mane joko. Bone ticebut, ehna mocenewe ha hu co kuce cele. Bushengone wegelelo, ha deko ngome.
- Exprimer et justifier une **opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  Ri la ule ni inu, ri se daden roi ko co ahmani ore hna theu yen pon'ore hna theu ace hmenuen ri ezien ore ci noken wen'ore ri la ciroi ni eje, hmihmin ci kanon ore dra du anueni bon. Ka ri se dadene joko tho ko co ahmani ore hmihmin pon'ore ace hmenuen tan'ore bushengone ci di numu mane joko bane rue ore hnamenenge bushengon. Ore eje bane ule tedrene so melei wakoko, bone co te ko ri pon'ore mane.
- **Organiser** et structurer un récit ou un propos en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, ainsi que pour souligner et mettre en relief.

  Ri node nengone, numu ta la rue ni mocenewe ma hna uuni ciroi, ci kaione ko ci kuce cele. Ma ci rue ore ruac'omelei, hnadan, melei ehna mocenewe ci kuan'ore sereie be hna kul ri p'ajele.
- Exposer et expliquer un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  Inu ci uane inome ko eje dai co ekede da thu canga ule ko nge di kore ace co rue. Eje co ule joko ore hna pase honad.
- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

  Ngei ma hadri ke bon, melei roi. Ngei ma ko bone tako, melei inu ha kaie yawe du bua. Ngei bone ma tako, inu ha kaie yawe du bua.
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

  Nidi cengenia bone ke inu. Tacebuti co raan. Bo co thu hnahna. Kedi me ci mane ke bon. Ci mane yengu yengu kei rawa hmaien. Sheusheu kore hnoregu.

  Cengenia (colère), *kecon* (détester), *hnoron* (affection), *ci raan* (compassion), *hnahna* (honte), *mane* (pleurer), *mane yengu yengu* (sangloter), *sheusheu* (tristesse, chagrin, peine)

	– Établir une **corrélation**, une relation entre deux faits ou situations. *Koiko, nen'omelei ko bone thu sice honad.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, selon les situations et les besoins, les élèves sont entrainés régulièrement à la reformulation d'énoncés et à l'explicitation de différents points de vue. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles. Le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, est une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation pour reformuler certains points afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, les élèves peuvent développer des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

A2+	B1+
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises : *La ko yele ni bo ? Bo ci menenge il ? La kore yele ni hmihmini bo? Bane so la kore gupen? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ?*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *Seseko ? Ke seseko ? Seseko ko hnei bua hna ie ? Bua da ielo yawe. Bua da ie whanelo yawe. Da iekakailenebut yawe.* – Donner des **conseils**, **consignes**, des **ordres** de **manière**

– Donner **des conseils, des consignes, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés ; réagir à ces conseils, ordres ou consignes :

Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi toebut ore kapebuke buhnije ! Zi ibetulo ! Zi nuelu ore ran'onome ri kapebuke ! Ci sibo bo kaio yel / Kaio yelelo! Ci sibo bo co nue ore ran onom ri boadr. Nuelu ore ran onom ri boadr !

– **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

Inu thuni co thaet sei gurehue ne inu ? Inu ci nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Inu thathuniko co nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Bo thuni co thaet sei gurehue ne bo.

– Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée :

Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke. Deko me deko. Thathuniko me thathuniko. Nidi thathuniko. Melei ! Kolo ka e !

– **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés :

Bua thuni co konekatu inu deko ma carajewe roion : Nge kore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ? Bua honade hna ie ko nge ri pon'ore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ?

– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit :

Bozu ! We ka bua hna ... Roi, inu ha ci hu ! Roi eko ! Ci oreon ! Kolo ka ci oreone ! Ci oreone di du bua ! Haeked ! Haicadawen ! Ororelu ! Ngeilu ! Kei paredo

– **Relancer** par une large gamme de questions :

Nge ? Ko nge ? Ko nge yawe ? Bua hna ie ko nge yawe ? Kolo paredo, bua honade hna ie ko nge ? Da ielo yawe !

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information :**

Ri laen me sedosaon. Melei ! Ri pon ore "panneau". Ri pon ore afish. Ri ama nata nore wangom. Ri ama hngeroni nore wangom. Ri pon ore wangom.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation :

Ci konejo, ci sheusheu, ci lerei, ci kolon, ci susu, ci katra, nidi susu me susu, ci tija, ci tijatija, nidi sheusheu me sheusheu.

Ci unia te bon (s'inquiéter pour une personne) / *nidi opodon* (vraiment ravi) / *deko ma opodon* (très déçu).

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence :

Onom omei Nengone, nidi ushiwa co laehmenuen ore haicahman. Ri thubenelo hna rekoko, guhnamenenge ci enengoco ti ore ta maicahman co lae hmenuen, whane ri june jew'ore okotroba.

adaptée, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques :

• Relation hiérarchique (entreprise formelle):

Inu ci sibo bua co kanon ore gua tusi son o ngei ri thuba ledenad, ore kacene melei 13H. (supérieur)

Egewa ! Inu ha co rue di onom. (subordonné)

• Dans un contexte culturel :

Kolo paredo, ke bua thuni co kanone ngei 13h kore gua tusi ? (supérieur)

Roi ! Ci oreone di du bua hna awaneni inu yawe. (subordonné)

– Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

Inu thuni co thaet sei gurehue ne inu ? Inu ci nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Inu thathuniko co nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Wathebo ko co uti sixa om. Deko co uti sixa om. Hage thaet om. Hage tur. Haroi hna tur !

– Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

Inu deko ma sa ne il'ore uane bua. Ci sibo bua co iekakailen ore uane bua. Bua dai iekakailenebut ore uane bua. Asesekonilo ore cedi bua. Ilo, ac omelei roi cange tho ?

– Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement :

Bua honade hna ie ko nge ri pon'ore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ?Bua thuni co ie roionelo yawe ore uane bua.

Deko, inu ci ie honade kore Goreatesa nore nodei mohemenew ci kaicaraat melei ta asosiasio hna aseri bane konekatu ehna hmenew hna niangomon, hna wadokuon, hna ridi nian.konekatu ehna hmenew

– Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit :

Ci ngeni ko ore ci waam, inu thuni co ie ore uane inu ? Ci dan, ci ngeni ore ci waam, inu thuni co ethawane ne bua ore uane inu ?

– **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens :

Nge ? Ko nge ? Ko nge yawe ? Bua hna ie ko nge yawe ? Kolo paredo, bua honade hna ie ko nge ? Bua thuni co ie whanelo yawe ? Deko, inu honade ci ie ko co ule roion ore so enone re yeno buhnij. Inu hna ie ko deko co colo du ta ngome, hmijoc !

– Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts :

Ma ci rue ore ruac'omelei, hnadan, ehna mocenewe ci kuan'ore sereie hna kul ri p'ajele. Thubenelo, ci kuanete ore ta wanu washishi hna reul. Aselo, ci kuan'ore sup o titew.

– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée :

Ci konejo, ci jo, ci sheusheu, ci unia, ci lerei, ci kolon, ci susu, ci katra, nidi susu me susu, ci tijatija, nidi sheusheu me sheusheu, de ci susu, de ci cengenia, nidi jo me jo, nidi katra, ci hnahna, deko ma opodone ke inu, deko ma opodo bon, thu sheusheu, thu tijatija, thu cengenia ibet, thu kucokuco, thu kaicaraat

	– **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *Ri thubenelo hna rekoko, guhnamenenge ci enengoco ti ore ta maicahman co lae hmenuen. Thubenelo ore hna enono mane, ci amenengeni yenakunu ri nidin'ore hna eked (…)Aselo, ci hue sese kore hna eked co waami du hmihmin (…)*

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A2+

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/ et /ee/. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/ et /ng/, ainsi que les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/ et /p'/, l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et la continue sourde /th/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise et impératives en respectant la prosodie.

B1+

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/, /ng/, /ny/ et /hng/, les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/, /p'/, /k'/ et /t'/, l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et les consonnes continues sourdes /th/ et /wh/. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/, /ee/, /ɯɯ/ et /ii/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise, impératives, l'étonnement, l'indignation et l'interro-négation en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les liens de parenté dans la société kanak**

A2+ *dra, toka hna hnapo, wananaas, nodei guhnameneng (si cele, si kurubu), ta la ie ne ta la ekaio cecen, hmaien, hmani, Caca, ca, Nene, mimi, mi, papane hmenew, papane cahman, lasa.*

B1+ *Ethe dra ! tokeni in, wacelua ni in, wapapani in, aceceluayen ne hma ni inu, ace abuaien, isingene inu, hmihmin, ace isingeian, gucenge sa, cecene sa, hmaiene sa, buice ci kurubuti so sere ri, ci etha sero hnapan, ta gula ezien me roi, ci tua ngome, etaedrengio, co hnoresa, deko co hmekela buice.*

– **Le destin commun en Nouvelle-Calédonie**

A2+ *lasa, ci ethanata, ci ethawa, ci iule, ci wainuma, ci yenon, ta thuni ni eje, ta aceni, ta moaceni, ci ciroi sese, ci opodone sese, gada, dridri, mohma ne mowaam.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *ngei bua ma co tako, inu se co tako! tokeni in, wacelua ni in, wapapani in, aceceluayen ne hma ni inu, ace abuaien, isingene inu, hmihmin, ace isingeian, gucenge sa, cecene sa, hmaiene sa, buice ci kurubuti so sere ri, ci etha sero hnapan, ta gula ezien me roi, ci tua ngome, etaedrengio, co hnoresa, deko co hmekela buice.*

– **Les différentes écoles : traditionnelles et républicaines**

A2+ *tacaere, ore tacaere omelei hna reul, ta 'ma yeno, ta ininata, ezien kodrine, ci cumo ehna maicahmane, ci kuce cele i mocenew, ci xi o maicahman, ta la rue ni mocenew, ta la rue ni maicahman, nidi hma re kakailen, ci uni ciroi, ci akacane jew'ore mocenewe osoten, ci akacane jew'ore maicahman osoten.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *'ma yeno nore nod, 'ma yeno ni si wiwi! ha ezia xi o maicahman ! hna menengeti hnei awa mohma, ore tacaere melei 'ma nore nodei yenakunu co hue co irue, ore tacaer hna kage gurul ca pina ri tenelo re malu, ore so serei hna yose melei so hmu, akuasereieni, ci ku serei, ci wajaj, ore wacitr (cele hna ane seson ne tin), ci anidiaceni ore ci kua serei.*

– **Les classes d'âge et les rites de passage**

A2+ *ci cumo ehna maicahmane, ci kuce cele i mocenew, ci xi o maicahman, ta la rue ni mocenew, ta la rue ni maicahman, nidi hma re kakailen, ci uni ciroi, ci akacane jew'ore mocenewe osoten, ci akacane jew'ore maicahman osoten.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *ha ezia xi o maicahman ! hna menengeti hnei awa mohma, ore tacaere melei 'ma nore nodei yenakunu co hue co irue, ore tacaer hna kage gurul ca pina re tenelo re malu, ore so serei hna yose melei so hmu, akuasereieni, ci ku serei, ci wajaj, ore wacitr (cele hna ane seson ne tin), ci anidiaceni ore ci kua serei.*

– **Le mythe de l'arrivée de l'igname**

A2+ *sice, theno, Uzeri, hna ridi bone hnei theno, hna ya ri koe, ha sice ri cele, menenge i, sia teno, hnazin, there wakoko, hna duon, Hneod, wakoko ha tange hnei theno, Hna sice i wakoko jew'ore node nengone.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *ne pathe, hna sice waruma, bane nidi hnazini buice, ci ridi atangoni, guhne me hmijoc, yele nore gurawa me hmijoc, ci nyide, kemuon, co lelerelo thu co kekelo, ci thaeti ri gor, co kawilelu ore guhne ni mohma, uedre me elong, ngome me kabari, hna cori hnei droketra, co etha meneng, hna sice i wakoko jew'ore node nengone.*

– **Épidémies d'hier et d'aujourd'hui : la lèpre et le COVID**

A2+ *ciroi nore hnengome, ore lepera, kabari, ci COVID, deko co ebon, co tanin, co ne wanin, co ka sihngod, 'ma ni ehna uedr.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *Ci ridi atangoni, guhne me hmijoc, yele nore gurawa me hmijoc, ci nyide, kemuon, co lelerelo thu co kekelo, ci thaeti ri gor, co kawilelu ore guhne ni mohma, uedre me elong, ngome me kabari, hna cori hnei droketra, co etha meneng, ta uedre me elong nore ta ezien hoda ne ta ezien onom !*

– **La gestion de l'eau en pays nengone**

A2+ *co cagoren ore tini eje, co ule tedren joko ore ta nodei awa ac ci arawani ore tin, deko hna yekue, ri ta eziene hnadan, wabanu, wi, ome numu tini me nidi ace son'ore ciroi, ci ze tin, wabanu, awa mohma ci meneng hado ri kurub, ci icelu ome ri ta pajele, gu wi, wi dran, deko ma numu tin, ci ki waba nu.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *ci there gu leulebu, deko hna one tini, ihuejeu nore nodei hnabet, la ni tin, pa wi, waba wi, ta pajele me thuaiaion ore ta kore wi, wi me kuno, ci kini ore gun ore nu, ci cece kore canga tin, ci thea tin, tini hna thea, hnarua, cengeni me kaketow, la ni tin.*

– **La coutume dans des espaces urbains**

A2+ *Kowe Kara, hna ithurajeu, ci ru pene node, pene node ni eje co pene node ni eje ko, ci there guhne bane noken.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *ore ezien ci taco eje co ru pene node I Numea, on'ore hmaiail ci menenge I Numea pene node ni eje co pene node ni eje ko !*

– **Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques**

A2+ *ta nodei thuru lanengoc, televizio, Internet, ci inize ore pene node ni eje, ci inize ore la ci carajewe ni eje, ci inize ore la ciroi ni ej, buice netiti co ane ri facebook, buice deko ma netiti co ane ri facebook.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *ta pene node ni eje me deko ma bane aehgeni du ngome, ci ethawane ri Internet, ci ethanata te wangom, ri se daden netiti co ane ri facebook, ri se dadene joko, deko ma netit co ane ri facebook, ci ane ore ta ne eleda miuzik me kabesi, ci tubuhnidi co.*

– **Le kaneka moderne**

A2+ *nodei ngome thuni co rowon, ta thu era, hna mec, ci thuthur, thu thuthur, ta talena, serei Wakuarory, serei Kurine, Pa Nata.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *ta pene node ni eje me deko ma bane aehgeni du ngome, ci ethawane ri Internet, ci ethanata te wangom, ri se daden netiti co ane ri facebook, ri se dadene joko, deko ma netit co ane ri facebook, ci ane ore ta ne eleda miuzik me kabesi.*

– **L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Guahma**

A2+ *doku, hnadoku, padoku, doku hmaiai, pahnameneng, nodei toan, nidi ngom, pene nod, la ciroi, si cele, hmijoc, anetitini.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *guhnameneng, toka guhnameneng, co rekoko, moacania, ci dokuon, ci ninen, ci musion, ngom ri padoku, thidilujewe, dongodongo, wathebo.*

– **Le modèle de développement économique de la grande chefferie de Guahma**

A2+ *hma re thuben, hnamaketr, ebetho, salemo, salemon, ngome re maketr, 'ma itic, thuben, tuon, ethawa, ethawan, ci lueon, wapiese, cengo mane, deko ac, yose ka ayeweni, thu co numu ciroi.*

B1+ comme A2+ et autres termes tels que *lae, itic, itico, iticon, wajuyu, ci salemo wakoko, co ayuni, waam re thuben, roi re thuben, se ta lafet (avoka, wajuyu) bane son'ore moeteshete ka bane ataceni ore node thu eje deko co cengo mane ubut.*

Grammaire A2+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales principales et leurs combinaisons
    - Former un énoncé simple contenant le TAM *Ha* qui indique qu'une transition a eu lieu, c'est-à-dire le passage d'un état « E » à un autre « E' » actuellement, ou d'une action à une autre.
    - (B1+) Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Ha ci* qui indique une action qui est déjà en cours, ayant commencé il y a peu. Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Ha co* exprimant une

action qui s'apprête à se réaliser d'un instant à l'autre. Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Ha hna* désignant une action passée qui est déjà finie ou achevée.

- Les autres particules aspectomodales
  - Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Hna ci* qui rappelle un évènement ou une action qui s'est déroulée dans le passé, mais qui ne se fait plus au moment de l'énonciation.
  - (B1+) Consolidation de l'emploi des particules aspectomodales : *di, dai, do, hna ci*.
- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer les particules interrogatives *Nge kore tan* ou *tan ore nge* qui signifient « pourquoi » et marque la causalité. Connaitre et comprendre les relations de cause à effet induites par ces deux types de questions. Exemple : Question : *Nge kore tan* EFFET ? Réponse : EFFET *tan ore* CAUSE. Question : *Tan ore nge* EFFET ? Réponse : EFFET *tan ore* CAUSE.
  - (B1+) Connaitre et employer les deux adverbes interrogatifs qui permettent de désigner un lieu. Pour la localisation mobile, l'adverbe *il* ne se place qu'à la fin d'un énoncé interrogatif. *Ex : hue il ? sere il ?*). Pour la localisation fixe, l'adverbe interrogatif *o* peut se placer au début ou à la fin de l'énoncé interrogatif. Ex : *O kore hel ? / Hele o ?*
- Les démonstratifs
  - Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
  - (B1+) Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
- Les directionnels
  - Connaitre le directionnel centripète *lo* lorsqu'il exprime l'injonction. Ex : *Thaeti lo !* Couche-toi la tête vers moi. *Era lo !* Chante ! (forme courante). Connaitre le directionnel centripète *lu* lorsqu'il exprime l'injonction. Ex : *Thaeti lu !* Dors ! (forme courante). *Era lu !* Chante vers moi (qui suis en bas) ! Connaitre le directionnel centripète *but* lorsqu'il exprime l'injonction. Ex : *Thaeti but*. Je te conseille de dormir. (injonction atténuée). *Era but !* Chante vers moi !
  - (B1+) Consolider l'emploi des directionnels *lo, lu* et *but* dans leur valeur spatiale. Connaitre la valeur injonctive de ces directionnels qui permettent ici de modifier le degré de l'injonction. Ex : *Thaeti lu !* (intensité forte) en contraste avec *Thaeti but* (intensité atténuée – ici, il est conseillé à l'interlocuteur de dormir).
- Les déterminants
  - Consolidation de l'emploi des deux déterminants *ore*, *ehna* et de la combinaison de deux déterminants *ore ehna*.
  - (B1+) Connaitre et employer les déterminants *o se ehna*. *Kati ci cumon o se ehna morow*. Katy garde les autres/d'autres enfants.
- Les déterminants quantificateurs
  - Employer *so* qui est aussi un pluralisateur, mais qui, contrairement à *ehna*, ne quantifie que les entités inanimées. Ex : *so eleda* (les jeux) *so ete* (les cailloux, les pierres).
  - (B1+) Consolider l'emploi des déterminants *ehna*, *so* et *ta*.
- Les pronoms
  - Employer les pronoms personnels de la deuxième personne du duel *hmengo,* et de la troisième personne du duel *bushengon*.
  - B1+ Employer les pronoms personnels du pluriel (qui commence à trois dans les langues océaniennes) à la deuxième personne du pluriel *buhnij* et à la troisième personne du pluriel *buic*.
- Les prépositions locatives
  - Consolider les connaissances sur les deux prépositions locatives *i* et *ri*.
  - (B1+) Consolider l'emploi des trois prépositions et leurs nuances. Ex : *Riko ci hue i t'ot'o*. Riko va au champ. *Riko ci hue ri t'ot'o*. Riko marche dans le champ. *Riko ci hue jo t'ot'o*. Riko se dirige vers le champ.
- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer quelques adverbiaux postverbaux « *ibetu* » (vite), « *nidra* » (doucement), « *sese* » (ensemble).
  - (B1+) Employer quelques adverbes préverbaux « *yara* » (toujours), « *canga* » (aussitôt)
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 80 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40, 60 et 80.
  - (B1+) Compter de 0 à 1000 en explicitant à l'élève le procédé pour passer de 100 à 200, 300, 400 jusqu'à 900.
- Les conjonctions
  - Employer la conjonction *ka* (valeur additive) pour relier deux propositions. Ex : *Jayk ci pia ka Matha ci thaet*. Jacques danse et Marthe dort.
  - (B1+) Employer la conjonction *ke* (mais, alors que) pour exprimer le contraste entre deux propositions. Ex : *Matha ci uedre ke ci hue i kurub*. (Marthe est malade mais va au champ).
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Consolider l'emploi des structures possessives pour les noms dépendants et indépendants.
  - (B1+) Connaitre quelques noms dépendants référant à des végétaux ou autres, reconnaissables à leur terminaison en -n comme « *runen* » (feuille de), « *omen* » (branche de), « *pon* » (dessus de).

- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *Hage* qui indique l'injonction négative. Elle ne s'exprime que dans l'injonction. *Hage tur*. Cesse de parler.
  - (B1+) Consolider l'emploi des structures négatives en « *deko* », « *deko ma* », « *hage* » et « *tha-ko* »

– Morphologie lexicale
- La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
  - Employer le classificateur « *aca-* » (maitre de ou propriétaire de) : loto (voiture) → *aca-loto* (le propriétaire de la voiture). Employer le classificateur « *ne* -» qui indique l'instrument avec lequel se fait l'action *xi* (se raser) → *ne-xi* (rasoir).
  - (B1+) Utiliser la dérivation affixale « *e/i-jeu* » pour suggérer la réciprocité Ex : « *konekatu* » (aider) qui devient « *ekonekatujeu* » (s'entraider).
- La dérivation par réduplication
  - Connaitre des lexèmes réduplqués partiellement sur la première partie de la syllabe (lexème monosyllabique) indiquant une répétition du geste d'un point de vue sémantique : Ex : *ced* (lancer, jeter) → *ceced* (lancer plusieurs fois) → *tiri* (essuyer) → *titir* (essuyer de façon répétée).
  - (B1+) Connaitre la forme réduplquée pour certains verbes actifs : *caze* (détruire, démolir, forme déterminée) → *cali* (forme indéterminée) → *cacal* (détruire en répétant le même geste, forme réduplquée).
- Les mots simples et composés
  - Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
  - (B1+) Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
- Les verbes statifs ou actifs
  - Consolider l'emploi des phrases simples à l'aide de verbes statifs.
  - (B1+) Construire des phrases à l'aide du préfixe nominalisant *la* (façon de) pour les verbes actifs. Ex : *la-eleda* (façon de jouer).
- Les registres de langue
  - Maitriser et employer équivalences du *pene animac* en *pene iwateno* (registre respectueux) sur des lexèmes non-verbaux : « maison » *: hnameneng* (registre courant) / *hnamune* (registre respectueux).
  - (B1+) Connaitre la suffixation de *-ngo* pour former des lexèmes d'un registre respectueux comme pour le pronom de la deuxième personne du singulier *bua* (registre courant) devient *buango* (registre respectueux).

Syntaxe

– Les différents types de phrases
- Exprimer une phrase exclamative, identique à la phrase déclarative mais qui ne se distingue de celle-ci que par l'intonation montante en finale. Ex : *Inu ci meneng om !* Exprimer une phrase exclamative avec l'interjection *caa* conférant une valeur affectueuse au propos. Ex : *Caa, nidi shapio !* Qu'est-ce qu'il excelle !
- (B1+) Consolider l'emploi des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives.

– La subordination
- Connaitre et employer la structure à l'aide du morphème *ko* pour construire des subordonnées complétives. Ex : *Bone ci ie ko bo co thaet om*. Elle dit que tu dormiras ici.
- (B1+) Connaitre et employer la subordination conditionnelle avec *ngei*. Ex : *Ngei bo ma huebut, inu co menenge ko om*. Si tu viens, je ne bougerai pas d'ici.

– Les fonctions syntaxiques dans la phrase canonique
- Identifier le sujet dans une phrase simple : *<Inu> ci kua tin*
- (B1+) Identifier l'objet dans une phrase simple : *Inu ci kua <tin>*

– La transitivité et l'intransitivité
- Connaitre et employer des verbes variables réguliers déterminés par *ore*. Connaitre les trois suffixes transitivants possibles *-n, -on, -l*. Ex : *Bone ci sibo-**n** ore waie inu*. (déterminé par *ore* et suffixé par *-n*).
- (B1+) Consolider l'emploi des verbes invariables et variables, qu'ils soient déterminés ou non.

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, documentaires, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : ils repèrent des mots clés, identifient des informations simples, les mettent en lien et établissent ainsi des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots familiers** pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En seconde, en cours de LVC, pour progresser en expression orale, il est essentiel de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité des élèves à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes simples, mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer, etc.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux.
  Ome wanata nore rue yenakunu hna hue co there tini.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Yele ni inu ko … Inu serei pahnamenenge no… Inu … kore kenereken. Ome joko, inu serei padoku i …. Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si uzeri. Inu tei ca… ne mi …
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
  Ri eziene hnadan, hna pina i Tokanod kore hnarua, sedotin ca sedoec kore cekol deko hna el.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.
  Gucenge inu ome. Gucenge inu melei. Gucenge inu hadri laulau.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels.
  Oxedridr. Onom. Orore. Owol. Odeniwol. Onome eje…

– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences**.
Alayeni inu kore beretr ne hani. Nidi alayegu kore beretr ne hani. Kece inu kore titew. Nidi kece inu kore titew. Inu ci alan ore titew pon'ore guia. Ha deko ma alayegu kore hani. Alayegu ko co…
– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**
  • ajouter un élément : *ka / ome te / ome joko*
  • illustrer : *inomei / inom'ore / inome ko*
  • exprimer une opposition : *kedi / roidi*
  • exprimer une concession : *koiko*
  • exprimer la cause : *wen'ore / tan'ore*
  • exprimer la conséquence : *hale me / nen'omelei ko / tan'omelei ko*
– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
Inu ci di hue I hna maketr. Inu ci alane co thaet om.
– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
Ineko ha pina ke bon. Bone ngei co pina orore

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à leurs camarades, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que
– Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension
– Se faire aider, solliciter de l'aide
– Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes
– Accepter les blancs et faux démarrages
– S'engager dans la parole (imitation, ton…)

Des actes langagiers
– Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ?
– Donner (ou réagir à) des **consignes courantes** ou **ordres simples** dans des situations connues ou répétées :
Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi nuelu ore ran'onom ! Zi ieielo ore trekes !
– **Demander des nouvelles et réagir simplement :**
Ha ilo ke bua ? Engetac ? Bo roi ? Roi, inu engetac ! Inu ci nidranidra !
– **Demander l'autorisation** et exprimer **l'interdiction** en contexte connu :
Inu thuni co … ? Thathuniko co… Wathebo co…
– Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
Roi, inu ci kedi. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke.
– **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.**
Inu hna ie ko … Ore numera inu melei …
– **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :
Bua thuni co nengoce nidra ? Da ie whanelo yawe ? Bua thuni co iepengen du nu ko …. ci ie ko nge ? Korione ko ci ie pene nengone ?
– Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des

courriers très simples.
Bozu. Roi. Roi eko. Pani eje yawe. Ci oreon. Paredo. Kolo paredo.

- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
  Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len !
- Utiliser des verbes de **perception.**
  Da taedrengi ! Bua ci ule ? Inu deko ma taedrengi roio bua ! Ule inulo !
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
  Ri laen me sedosaon ! Melei ! Ri pon'ore "panneau" ! Ri ten'ore afish !
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.
  Bone ci ceun. Ci cawa ke bon. Inu ci alane co hue ri woc. Bone ci alane co okonelo.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  Ore kutera ci whane i 9H ri lokal, ore thuben ore hna rolo melei 300F ka deko thuben son'ore nodei morow.

Outils linguistiques – LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée dans les autres modalités d'enseignement : à partir d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/. Savoir prononcer la consonne nasale /hn/. Savoir prononcer des phrases déclaratives et interrogatives en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les liens de parenté dans la société kanak**

A1+ *dra, toka hna hnapo, wananaas, nodei guhnameneng (si cele, si kurubu), ta la ie ne ta la ekaio cecen.*

- **Le destin commun en Nouvelle-Calédonie**

A1+ *ci iule, ci wainuma, ci yenon, ta thuni ni eje, ta aceni, ta moaceni, ci ciroi sese, ci opodone sese.*

- **Les différentes écoles : traditionnelles et républicaines**

A1+ *tacaere, ore tacaere omelei hna reul, ta 'ma yeno, ta ininata, ezien kodrine, ci cumo ehna maicahmane.*

- **Les classes d'âge et les rites de passage**

A1+ *ci cumo ehna maicahmane, ci kuce cele i mocenew, ci xi o maicahman.*

- **Le mythe de l'arrivée de l'igname**

A1+ *Sice, theno, Uzeri, hna ridi bone hnei theno, hna ya ri koe, ha sice ri cele, menenge i, sia teno.*

- **Épidémies d'hier et d'aujourd'hui : la lèpre et le COVID**

A1+ *ciroi nore hnengome, ore lepera, kabari, ci COVID, deko co ebon, co tanin, co ne wanin.*

- **La gestion de l'eau en pays nengone**

A1+ *co cagoren ore tini eje, co ule tedren joko ore ta nodei awa ac ci arawani ore tin.*

- **La coutume dans des espaces urbains**

A1+ *Kowe Kara, hna ithurajeu, ci ru pene node, pene node ni eje co pene node ni eje ko.*

- **Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques**

A1+ *ta nodei thuru lanengoc, televizio, Internet, ci inize ore pene node ni eje.*

- **Le kaneka moderne**

A1+ *nodei ngome thuni co rowon, ta thu era, hna mec, ci thuthur, thu thuthur, ta talena, serei Wakuarory.*

- **L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Guahma**

A1+ *doku, hnadoku, padoku, doku hmaiai, pahnameneng, nodei toan, nidi ngom, penenod, la ciroi, si cele.*

- **Le modèle de développement économique de la grande chefferie de Guahma**

A1+ *hma re thuben, hnamaketr, ebetho, salemo, salemon, ngome re maketr, 'ma itic, thuben, tuon.*

Grammaire A1+

Morphologie

- Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspectomodales principales et leurs combinaisons
    - Former un énoncé simple contenant le TAM *Hna* qui indique une action qui s'est déroulée dans le passé et qui est révolue au moment de l'énonciation.
  - Les autres particules aspectomodales
    - Former un énoncé avec *Dai* qui marque l'atténuatif et qui parfois marque la politesse et se traduit en français par « s'il te plait ». Ex : *Bo dai kurubut.* Sors un peu (s'il te plait).
  - Les particules interrogatives
    - Connaitre et employer la particule interrogative *Korion* qui permet d'interroger sur la manière, la façon de réaliser une action.
  - Les démonstratifs
    - Connaitre et utiliser le démonstratif médial *melei* (près de l'interlocuteur).
  - Les directionnels
    - Connaitre le directionnel centripète *lo*: vers l'énonciateur qui se trouve en haut. Ex : *Bone ci hue lo.* Il monte (vers moi). Connaitre le directionnel centripète *lu*: vers l'énonciateur qui se trouve en bas. Ex : *Bone ci hue lu.* Il descend (vers moi).
  - Les déterminants
    - Connaitre et employer le déterminant *ehna* (pluralisateur des entités animées uniquement). Ex : *Kati ci cumo morow.* (Kati fait du baby-sitting) et *Kati ci cumo ehna morow.* Kati garde des enfants. (c'est-à-dire, un sous-ensemble d'enfants, pas forcément connus).
  - Les déterminants quantificateurs
    - Employer *ehna* qui permet de quantifier les êtres animés (les humains, les animaux), il exprime un ensemble d'éléments qui exclut les êtres non animés tels que les objets, les arbres, etc. Ex : *Ehna morow* (les enfants) *ehna droketra* (les médecins).
  - Les pronoms
    - Connaitre et employer le pronom respectueux de la 2ème personne du singulier *bua*.
  - Les prépositions locatives
    - Employer la préposition *ri* qui indique une localisation qui peut être spatiale ou temporelle. D'une manière générale, on peut dire qu'il introduit un circonstant. Ex : *Buice ci eleda ri len.* Ils jouent sur la route.
  - Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
    - Employer les adverbes autonomes comme « *orore* » (demain), « *owol* » (après-demain) et « *odeniwol* » (dans deux jours).
  - Les numéraux
    - Compter de 0 à 20 en explicitant la base quinaire (5) et vigésimale (20) de la numération en nengone. Expliciter le système le système de multiplication de 20 à 40.
  - Les conjonctions
    - Employer la conjonction *ne* pour relier deux termes dans une même proposition. Ex : *Jayk ne Matha ci pia.* Jacques et Marthe dansent.
  - Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
    - Connaitre et employer la structure de possession pour les noms dépendants lorsque le possédé est un pronom personnel, nom commun ou un nom propre : **possesseur-n + i + possédé.** Ex : *haon i inu/Haon-i morow/Haon i Paulo.*
  - La négation
    - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *Deko* qui s'emploie pour nier qu'un procès a lieu : *Bone co thaet.* Il va dormir. *Bone deko co thaet.* Il ne va pas dormir.
- Morphologie lexicale
  - La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
    - Employer le classificateur « *ye-* » : pied de (désigne des entités qui ont des racines). *hao* (tête) → *ye-hao* (cheveux) *serei* (bois) → *ye-serei* (arbre). Employer le classificateur « *wa* » qui désigne un fruit. Ex : *nu* 'cocotier' → *wa-nu* 'coco'.
  - La dérivation par réduplication
    - Connaitre et identifier des lexèmes réduplqués totalement avec pour ordre CVC/CVC indiquant une valeur intensive et répétitive. Ex : *nidra* : mou → *nidranidra* : fatigué, las, *petra* : rebondir → *petrapetra* : rebondir plusieurs fois.
  - Les mots simples et composés
    - Identifier la construction des mots composés sans relateur *'ma thaet, 'ma yeno.*

- Les verbes statifs ou actifs
  - Construire des phrases à l'aide de verbes statifs avec la marque stative *me*. Ex : *Loto me hma ci nia* (La voiture qui est grande est en panne).
- Les registres de langue
  - Maitriser quelques lexèmes non-verbaux du registre courant *pene animac : hnameneng* (maison), *morow* (enfant).

Syntaxe

– Les différents types de phrases
  - Exprimer une phrase interrogative totale « *Bone deko hna eleda ?* » et la même interrogative totale avec une intonation de surprise. Exprimer une phrase interronégative avec le marqueur de négation *deko*. Ex : *Bone deko hna thaet ?* Elle n'a pas dormi ? Exprimer une phrase interrogative partielle avec les pronoms interrogatifs. Ex : *Melei la ? / La ko melei ? Buice co pina hodrael ? Hodrael ko buice co pina?*

– La subordination
  - Connaitre la structure à l'aide du relateur *me* pour construire des subordonnées relatives. Ex : *Inu ci taedrengi ore morow me ci taedrengi*. J'écoute l'enfant qui obéit.

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première représente une étape décisive dans l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège et consolidées en seconde. Elle amène les élèves à accentuer leur maitrise raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique nengone, se complexifient davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, les élèves, forts de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. En prenant appui sur les axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'informations simples et de mise en relation des éléments dans le but de les reformuler. Les élèves sont également conduits à s'appuyer sur des règles acquises précédemment afin d'assurer une bonne correction de l'expression écrite. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

Cet axe explore comment les individus se perçoivent eux-mêmes et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres. Il s'agit de comprendre les relations sociales, familiales, culturelles et de genre, et comment elles sont influencées par les représentations de soi et d'autrui dans la société kanak, dans un monde globalisé.

Objets d'étude possibles

- Mobilité et ancrage
- La place de l'oncle maternel (naissance et deuil) (conseillé en LVC)

Axe 2. Diversité et inclusion

Cet axe explore comment la société kanak intègre la diversité et favorise l'inclusion à travers ses pratiques culturelles et sociales. Il s'agit d'analyser les mécanismes d'inclusion et de tolérance au sein des communautés, ainsi que l'impact de la diversité.

Objets d'étude possibles

- La prise en charge de la personne en situation de handicap
- Métissage et mariage interculturels

Axe 3. Art et pouvoir

Cet axe explore comment l'art, en tant que moyen d'expression, interagit avec le pouvoir et la société. Il s'agit d'analyser comment l'art kanak reflète, questionne et influence les dynamiques sociales, politiques et culturelles, et comment il devient un vecteur de revendication et de reconnaissance identitaire.

Objets d'étude possibles

- Mélanesia 2000
- La création artistique contemporaine kanak

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Cet axe explore les défis environnementaux auxquels la société kanak est confrontée et les réponses qu'elle apporte grâce aux innovations scientifiques et aux savoirs traditionnels. Il s'agit d'analyser comment la communauté kanak allie traditions et technologies modernes pour faire face à ses responsabilités envers la nature et les générations futures.

Objets d'étude possibles

- L'exploitation du santal et la protection de l'environnement
- La protection de l'environnement (conseillé en LVC)

Axe 5. L'être humain et la nature

Cet axe explore le rapport profond et indissociable entre l'être humain et la nature dans la culture kanak. Il s'agit de comprendre comment la nature est perçue non seulement comme une ressource, mais aussi comme un élément fondamental de l'identité et de l'existence, influençant les pratiques sociales, spirituelles et économiques.

Objets d'étude possibles

- Le rapport de l'homme à la nature au travers des plantes médicinales
- La vision kanak du lien à la terre (conseillé en LVC)

Axe 6. Le district de Gureshaba, *Ore hnadoku I Gureshaba*

Sous l'autorité du grand chef Hippolyte Tahmuhmu Sinewami, la chefferie de Gureshaba regroupe les tribus de Atha, Ceni, Hnaenedre, La Roche, Rawa, Peyec. Elle joue un rôle central dans l'organisation sociale, la gestion des terres et le maintien des traditions kanak. La religion catholique y exerce une influence importante, coexistant avec les pratiques coutumières et marquant les grands évènements de la vie communautaire. Cet axe aide les élèves à comprendre l'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Gureshaba.

Objets d'étude possibles

- L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Gureshaba
- Le site de Hnakudotit

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et amènent les élèves à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant de les entrainer à la réception orale et

écrite en développant encore leurs connaissances culturelles. Les élèves accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur différents indices (lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.

Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- rédiger un courrier de lecteurs en réaction à un article ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. *(ri dan, thubenelo, aselo, ma aselo, canga)* – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. *(Du inu, ri la ule ni inu)* – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes**. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. (– **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.).

Expression orale et écrite

En première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est également primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.
Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+

B1	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations,

Ri ezien kodrihne, ome i Nengone, ore nodei moyaace hna ekoteti co ceini hnabo co ule ko la kore hnabo me hma. Ilei buice me ekonejeu ko buice ko co whane ore ruace ri beore.

– **(Se) présenter** de manière nuancée et variée.

Bozu! Yele ni inu ko / Yelegu ko … Inu serei pahnamenenge no … Inu … kore kenereken. Hma ni inu, zine i … Inu abua ni pa ne pa … ri gula daden ore ceceni inu, ka abua ni …. pa ne pa … ri gula daden ore hma ni inu.

– **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours.

Wadrarepien bone doku, bone ci menenge sese ne hmaiai kore hmenew. Xaranumu kore ta retei bon : ta maicahman ne ta mocenew. Ri se ezien, buice ci icelu co se i cele. Ma pinalu ke buice ri lakidi, buice ci canide, se ineko ngei buice ma ci icelo serei cele. (…) Thuben omelei ci pina di kore denge co kua, roidi bone ma ule ko ha se pengenedi kore tin, ha cece hnei dra, ile bone me pareu co kua. (…)

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

  • *Ome* (proche du locuteur), *melei* (proche de l'interlocuteur), *hadri* (loin des deux interlocuteurs).
  • Les locatifs déictiques comme : *hado, hadu, hubut Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu*.
  • Les autres localisateurs spatiaux comme : *ri pon ore / ri ten ore /ri nidin ore / ri jan ore / ri hnoren ore.*

Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co menenge ri hnoren ore 'ma.

  • Les autres localisateurs spatiaux issus du langage cérémoniel : *ri gula nata / ri gula hngeroni / ri ama nata / ri ama hngeroni*.

Ri ama nata rewe kore mocenew, ri nidin sa kore cahman, ri ama hngeroni sa kore puaka.

– Les locatifs déictiques : *hada* (Est), *hadi* (Ouest)

Buice hada I Cerethi. Buice hadi Mebuet.

– **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

Honad. Konade ko. Ngei. Ngei ma tui. Onom. Orore. Owol. Odeniwol. Ri dan. Hnadan. Bane laewhan. Thubenelo. Aselo. Ma aselo. Ma as. Ri nodei rane.

– Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

Alayeni inu kore beretr ne hani. Kece inu kore titew. Inu deko ma nidi hnoron ore shokola. Inu ci alan ore kaf pon'ore shokola. Nidi kece inu kore titew. Alayeni inu kore so meico. Nidi kece inu kore pima.

– Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

Kori (certainement). *Ineko* (probablement). *Lameshe* (peut-être). *Du inu* (à mon avis). *Ri la ule ni inu* (de mon point de vue). *Inu ci ule kacene ko* (je remarque que). *Ci rewerew* (douter). *Ci minaga* (ne pas être sûr).

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

Bane laewhan, ri ta ezien onom, nidi ace du eje kore mane, roidi ri ta ezien kodrihne, wakoko kore nidi ace. Eje thathuniko co rue ore ta ruace ri pene node inom'ore ta nokene, ngei ma deko faraig, se ineko kei wakoko.

des évènements.

Ri ezien kodrihne, ome i Nengone, ore nodei moyaace nore nodei conod hna ekoteti co ceini hnabo co rowone ko la kore hnabo me hma. Ilei buice me ekonejeu ko buice ko co whane ore ruace ri beore ma ci kurulo kei du.

– **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels.

  • Cadre formel : *Bozu ! Ace me hnadan, ci ngeni ko ore ci waiam du buhnijengo ilewaokon. Deko ma ekowe ke inu co thelalo ri tadawaieni buhnijengo wen'ore inu ngome me bein. Onome inu co aehngeniton du buhnijengo ko la ke inu. Acekini inu ko.. Ci oretone du buhnijengo ilewaokon hna canaeon ore puul inu. Melei ci nuetonebut. Ha athua !*
  • Cadre informel : *Bozu ! Inu co aehngeni du buhnije ko la ke inu. Yele ni inu ko… Guhnamenenge inu ko… Ci oreone du buhnij hna taedrengi ore puul inu. Ci nuetonebut. Ha athua !*

– **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

– *Wadrarepien bone ko se doku, bone ci menenge sese ne il acala kore hmenew. Xaranumu kore ta retei bon : ta maicahman ne ta mocenew. Ri se ezien, buice ci icelu co se i cele. Ma pinalu ke buice ri lakidi, buice ci canide, se ineko ngei buice ma ci icelo serei cele. (…) Thuben omelei ci pina di kore denge co kua, roidi bone ma rowon ko ha se pengenedi kore tin, ha cece hnei dra, ile bone me pareu co kua.*

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

Gucenge inu melei watani bua. Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu. Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co menenge ri hnoren ore 'ma. Ka ore gucenge inu ile ri pon ore laulau. Ri ama nata rewe kore mocenew, ri nidin sa kore cahman, ri ama hngeroni sa kore puaka. Buice hada I Cerethi (Est). *Buice hadi Mebuet* (Ouest). *Bone hna ulan ore hel huli. Wawa ci ruace ke ci thaeti ko huli i Mebuet* (proche et situé à l'Est). *Bone hna ulan ore hel hula. Hula sei buhnije kore wakoko* (proche et situé à l'Ouest). *Bushengone haduo* (dynamique, loin et situé à l'Ouest). *Buice ha hazo i Faras* (loin et situé à l'Est).

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

Honad. Konade ko. Ngei. Ngei ma tui. Onom. Orore. Owol. Odeniwol. Ri dan. Hnadan. Bane laewhan. Thubenelo. Aselo. Ma aselo. Ma as. Ri nodei rane. Ri nodei rane ne ri nodei ezien. Ri gula beore. Ri gula ledenad. Ri thubanahmi. Ri nodei thubahnami. Ri semitreba.

– Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

Ri la ule ni inu, ri se daden roi ko co ahmani ore hna theu yen pon'ore hna theu ace hmenuen ri ezien ore ci noken wen'ore ri la ciroi ni eje, hmihmin ci kanon ore dra du anueni bon. Ka ri se dadene joko tho ko co ahmani ore hmihmin pon'ore ace hmenuen tan'ore bushengone ci di numu mane joko bane rue ore hnamenenge bushengon. Ore eje bane ule tedrene so melei eje co nokenon ore ace hmenuen pene si nengone.

Ri se dadene, tho ko co ahmani ore ta nokene eje hnen'ore wapies wen'ore bone deko ma ta cengeni ni si nengone. Eje melei wakoko ne il'ore pene node ne laciroi ni ej, deko ma faraige te.

Ri se dadene joko, roi ko co ahmani ore ta nokene eje hnen ore wadisu. Eje thathuniko co nokene ngei ma deko mane, ngei eje ma ua roione ko melei ta nekonekatu so ej, ta nekonekatu bane aneroini eje, melei roi.

Bane laebun, numu gula dadene me roi ka numu gula dadene me tho nore co ahmani ore ta nokene eje si nengone hnen'ore wadisu. Roidi, hnapani eje etha xara sa co cumo roion ore ta nodei hnahnedi ni repa inome ko co du o wakoko thu la ciroi ni eje, thu pene node ni eje, deko co tako.

- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  Inu ci alane co thaeti re ledenad. Inu ha co etanon ore node papale. Inu ha ci uane co nono re ledenad. Ba hue co sin ? Eje ba hu co thena yenewanu ?

- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Ngei inu ka yeno roi, inu co uuni ruace me roi orore om ma hmalo. Inu co yose ore yehnakokode inu ngei me da el. Ngei bo ma alane co cisen ore yeno bo hazo, melei bo co yeno roi. Ngei ma ko co hue i eika melei inu co thaet om. Ngei ma ha nata kore nia, co hnapon ore tango.

- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

  Bane laewhan, ri ta ezien onom, nidi ace du eje kore mane, roidi ri ta ezien kodrihne, wakoko kore nidi ace. Eje thathuniko co rue ore ta ruace ri pene node inom'ore ta nokene, ngei ma deko faraig, se ineko kei wakoko. Ri ta eziene kodrihne, wakoko kore nidi ace, onom, mane ko ci te ri pon.

  Ri se dadene, tho ko co ahmani ore ta nokene hnei wapies wen'ore bone deko ma ta cengeni ni eje si nengone. Eje melei wakoko ne il'ore pene node ne laciroi ni ej, deko ma faraige te. Ore mane melei cengeni ni ehna gada hna huetibuti du eje dridri. Eje ma ahmani ore ta nokene eje hnei faraige melei eje ci okonelo te ri la ule ni ehna gada ne'il ore la ci carajewe ni buice wen'ore ehna si wiwi ci une du mane.

  Ri se dadene joko, roi ko co ahmani ore ta nokene eje hnen ore wadisu. Eje thathuniko co nokene ngei ma deko mane, ngei eje ma ua roione ko melei ta nekonekatu so ej, ta nekonekatu bane aneroini eje, melei roi. Eje ma numu faraig ri ta noken, melei thuni co itico enone son'ore ithurajeu ka wapies bane lae joko ta kodraru ni gada bane konekatuon'ore ruac.

  Bane laebun, eje thuni co beredrone ko numu gula dadene me roi ka numu gula dadene me tho nore co ahmani ore ta nokene eje si nengone hnen'ore wadisu.

- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  Inu co iepengene du buhnije ore ruace eje orore om ma hue sei buice. Eje ma pinalu hada, numu xara sa ni eje co kanone da ore parowo ni eje. Aselo, buice ha co kedi. Thubenelo melei, buice ha co kanone di ore wa kacene buice bane kedi eje hale me ci sibo bua pa … co oreon ore wa kacene buice.

- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

  Ethe co hue co etha boreta ne Paulo. Ngei ma hadri ke bon, melei roi. Ngei bone ma tako, melei inu ha kai du bon i telefon.

- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

  Nidi cengenia bone ke inu. Tacebuti co raan. Bo co thu hnahna. Kedi me ci mane ke bon. Ci mane yengu yengu kei rawa hmaien. Thawalan ! Ki kolo! Tho ! Kece inu ! We kolo, ca kolo ! Kei ! 'Na !

  Cengenia (colère), *kecon* (détester), *hnoron* (affection), *ci raan* (compassion), *hnahna* (honte), *mane* (pleurer), *mane yengu yengu* (sangloter), *sheusheu* (tristesse, chagrin, peine).

- Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

  Buhnije onome thu ci yenon ore pene nengone ne il'ore ta lanengoce ni eje dridri ri ta 'ma yeno melei buhnije co carajewe roion, co ua roion ko numu ta awa mohma hoda hna irue ti ore so nodei ac'omelei, deko ma hna pina keden inom.

Interaction orale et écrite, médiation

En première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent, en des termes courants ou imagés, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et les compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies - Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. - Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. - Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. - Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathique**, des précisions ou des clarifications. - **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. - **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** - **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. - Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. - Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. - **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises :

  Bane so la ? Bane nge ko co cagoren ore hna pupul ? Nge kore tharan omelei ? Bo hna yeno il ? Bo sere il ? Eje co nge onom ? Hodrael ko eje co hue co etanon o… ? Nge kore ruace eje onom ?

- Donner **des conseils, des consignes, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés ; réagir à ces conseils, ordres ou consignes :

  Zi paekocelu ! Zi acenebut ! Zi serelo ! Zi yenonelo ore so nodei gure enengoco bane cori ! Zi nuelu ore ruac'om ri wabubun ore kapebuk ! Zi ibetulo ! Du inu melei bo co… Ore roi ko bo canga hue co ule bone ngei ma kada kei pate.

- **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

  Inu thuni co thaet sei gurehue ne inu ? Egewa thuni. Deko thathuniko. Deko co uti sixa om. Deko, eje thathuniko co uti sixa om. Hna wathebo eje co uti sixa om. Hage thaet om. Hage tur. Haroi hna tur !

- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée :

  Ee. Egewa. Roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke. Deko me deko. Deko ma roi. Nidi tho. Nidi deko ma roi. Thathuniko me thathuniko. Nidi thathuniko. Inu deko ma sa ne il'ore uane bua. Inu ci carajewe ore uane bua ke inu deko ma sa ne il.

- **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés :

  Bua thuni co konekatu inu deko ma carajewe roion : Nge kore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ? Bua honade hna ie ko nge ri pon'ore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ?

- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit :

  Paredo, inu numu ace co sibon. Paredo, inu thuni co sibone sa kore ac. Bozu ! We ka bua hna … Roi, inu ha ci hu ! Roi eko ! Ci oreon ! Kolo ka ci oreone ! Ci oreone di du bua ! Haeked ! Haicadawen ! Ororelu !

- **Relancer** par une large gamme de questions :

  Nge ? Ko nge ? Ko nge yawe ? Bua hna ie ko nge yawe ? Nge yawe kore uane bua? Kolo paredo, bua honade hna ie ko nge ? Da ielo yawe !

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information :**

  Ri laen me sedosaon. Melei ! Ri pon ore "panneau". Ri pon ore afish. Ri ama nata nore wangom. Ri ama hngeroni nore wangom. Ri pon ore wangom. Ri nidin ore wangom. Ri ten ore wangom. Ore nidi ace ko buhnije co hue co waami du buice.

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation :

  Ci konejo, ci sheusheu, ci lerei, ci kolon, ci susu, ci katra, nidi susu me susu, ci tija, ci tijatija, nidi sheusheu me sheusheu, de ci susu, de ci cengenia

  Ci unia te bon (s'inquiéter pour une personne) / *nidi*

Des actes langagiers

- Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit :

  Seseko ? Ke seseko ? Seseko ko hnei bua hna ie ? Bua da ielo yawe. Bua da ie whanelo yawe. Da iekakailenebut yawe. Korione ko inu thuni co carajewe ore ruace bua ci kanonebut onom?

- Donner des **conseils**, **consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques :

  • Relation hiérarchique (entreprise formelle) :

  Inu ci sibo bua co kanon ore gua tusi son o ngei ri thuba ledenad, ore kacene melei 13H. (supérieur)

  Egewa ! Inu ha co rue di onom. (subordonné)

  • Dans un contexte culturel :

  Kolo paredo, ke bua thuni co kanone ngei 13h kore gua tusi ? (supérieur)

  Roi ! Ci oreone di du bua hna awaneni inu yawe. (subordonné)

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

  Inu ci di sibone sa kore ac. Ci sibo. Ci sibo, paredo. Inu thuni co thaet sei gurehue ne inu ? Deko co uti sixa om. Deko co ru telefone ri hnoren ore avio. Deko, eje thathuniko co uti sixa om. Hna wathebo eje co uti sixa om. Hage thaet om. Hage tur. Haroi hna tur ! Hage hnuma ri olobatr ! Hage paace da ni uyen !

  • Contrainte informelle : *We da haroi hna tur !*

  • Contrainte formelle : *Zi deko co ateni ehna morow ri coon ore loto.*

- Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

  Inu deko ma sa ne il'ore uane bua. Ci sibo bua co iekakailen ore uane bua. Iekakailenebut ore uane bua. Bua dai iekakailenebut ore uane bua. Asesekonilo ore cedi bua. Ilo, ac omelei roi cange tho ?

- Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement :

  Bua honade hna ie ko nge ri pon'ore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ?Bua thuni co ie roionelo yawe ore uane bua.

  Deko, inu ci ie honade kore Goreatesa nore nodei mohemenew ci kaicaraat melei ta asosiasio hna aseri bane konekatu ehna hmenew hna niangomon, hna wadokuon, hna ridi nian.

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit :

  Ci ngeni ko ore ci waiam, inu thuni co ie ore uane inu? Ci dan, ci ngeni ore ci waiam, inu thuni co ethawan ne bua ore uane inu?. Ci waami du bua, inu thuni co ie te ore uane inu ? Deko ma ekowe ke inu co beredre ri tadani bua ke inu thuni co ie joko ore uane inu.

- **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens :

  Nge ? Ko nge ? Ko nge yawe ? Bua hna ie ko nge yawe ? Kolo paredo, bua honade hna ie ko nge ? Bua thuni co ie whanelo yawe ? Deko, inu honade ci ie ko co ule roion ore

opodon (vraiment ravi) / *deko ma opodon* (très déçu) – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence : *Omei Nengone, ushiwa co laehmenuen ore haicahman. Ri thubenelo hna rekoko, guhnamenenge ci enengoco ti ore ta maicahman co lae hmenuen, whane ri june jew'ore okotroba. (…) Thubenelo ore hna enono mane, ci amenengeni yenakunu ri nidin'ore hna eked (…) Aselo, ci hue sese kore hna eked co waami du hmihmin (…)*	*so enone re yeno buhnij. Inu hna ie ko deko co colo du ta ngome, hmijoc !* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts : *Ma ci rue ore ruac'omelei, hnadan, ehna mocenewe ci kuan'ore sereie hna kul ri p'ajele. Thubenelo, ci kuanete ore ta wanu washishi hna reul. Aselo, ci kuan'ore sup o titew.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Ci konejo, ci jo, ci sheusheu, ci unia, ci lerei, ci kolon, ci susu, ci katra, nidi susu me susu, ci tijatija, ci pa susu, ci pa cengenia, ci pa di numa, nidi sheusheu me sheusheu, de ci susu, de ci cengenia, nidi jo me jo, nidi katra, ci hnahna, deko ma opodone ke inu, deko ma opodo bon, thu sheusheu, thu tijatija, thu cengenia ibet, thu kucokuco, thu kaicaraat.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *Onom omei Nengone, se ace me nidi ushiwa co lae hmenuen ore haicahman. Ri thubenelo hna rekoko, guhnamenenge ci enengoco ti ore ta maicahman co lae hmenuen, whane ri june jew'ore okotroba. (…) Numu ta noken me wene ri alayeni haicahman co lae hmenew, ka osoten wene ri alayeni cencen ne hmaien. Thubenelo ore hna enono mane, ci amenengeni yenakunu ri nidin'ore hna eked (…) Aselo, ci hue sese kore hna eked co waami du hmihmin (…)*

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et les compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

B1

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/, /ng/, /ny/ et /hng/, les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/, /p'/ et /k'/, l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et les consonnes continues sourdes /th/ et /wh/. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/, /ee/ et /uu/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise, impératives, l'étonnement et l'indignation en respectant la prosodie.

B1+

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/, /ng/, /ny/ et /hng/, les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/, /p'/, /k'/ et /t'/, l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et les consonnes continues sourdes /th/ et /wh/. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/, /ee/, /uu/ et /ii/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise, impératives, l'étonnement, l'indignation et l'interro-négation en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Mobilité et ancrage**

B1 *ci ruace I Numea, yeruac I Goro, yeruac I Koniambo, ruace du mane, ruace du masetr, pene nod, ci kuru ri ta ruac, kedi thuben, dure ruace me hma, ci siane ri ta conod thu co numu pepa, ta ihuejeu, ihuejeu nore ta kan, ci asesekoni ore ta nodei ihuejeu.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *thu co cengo mane ubut, zi deko co cengo mane ubut, co zi hage nanade leu mane, co zi nanade leu ruace wen'ore buhnije ma nanade leu ruac, buhnije co numu mane, ngei me co hu ke ore nodegu co nodegu ko !*

– **La place de l'oncle maternel (naissance et deuil)**

B1 *hmihmin, hmi, yen, ci hnapo, tango, hmijoc, ci kanon'ore dra, ci kanon'ore ci nono, anuen, ace anuen, guhnameneng ni hminhmin, re lazin, xara sa kore yen.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *ci wadeguon'ore ehna morow, ore lerosheng, inu co ue du hmihmigu, ci kaio lerosheng, ci ane waserei ri co, kolo ni hmihmigu !*

– **La prise en charge de la personne en situation de handicap**

B1 *ha karegoc, uedre, bisha, wabi, wabahned, kumu, namanashen, guhne nore ngome me uedr, bone se ngome inome inu ne bua, se tangoko ma ci ane bone ubut, numu guhne ne hnapan ri hnoren ore guhnameneng.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *ngome me genyi, nodei ngome me uedre ri la ci carajewe, uedre ri se gula hnengome ne se gula hnengome, numu gula hnengome me nidranidra, co konekatu warangi joko co cagoren ore nodei ceden ore la ciroi ni eje, co numu ci raan jew'ore ngome me uedr !*

- **Métissage et mariage interculturels**

B1 *ci ithurajeu, ci ithurajeu lew ore ta alaieni eje, ureye, ci ithurajeu ne'il ore ta hmenew hna yose ubut, eala deko gon, eo ni yenakunu, nodei konekatu, kodraru ni gada, ace menuen, xeroen, waitutuo so hmaien ni cenew, ule hnameneng, ore hmenueni yenakunu seal, ta gure enengoco nore ci opodon.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *co konekatu warangi joko co cagoren ore nodei ceden ore laciroi ni eje, etha pengen kore pene nod, etha pengen kore lanengoc, etha pengen kore la ci uun, ta eo, ta eo nore puja i awa mohma, nodei eo nore ta aceceluaien lew ore dra, ta gure enengoco nore ci ekatra.*

– **Mélanesia 2000**

B1 *la ciroi ni eje, rue mana, aca node, ngome dridr, ta "festival" ci ahmani ne ci cagoren ore laciroi ni eje, ta la pia ne ta la era ni eje, ore node Kaledronia inom ore ta gadran me etha pengen kore lahnawo.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *ore la ciroi ni eje aca nod ha ceeja, ha ci hnapo kabesi, thu aehngeni joko ko korione kore pengen ore la ciroi ni eje, ha thu co nidi acon ore cahane dridr, wangomen ore ngom, kolo ni ciroigu !*

– **La création artistique contemporaine kanak**

B1 *ta la pia ne ta la era ni eje, ore node Kaledronia inom ore ta gadran me etha pengen kore lahnawo, ta ruace ri pon'ore la ciroi ni eje, thuni, thuniton, ore miuzik, ta hna puze onom.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *ore laciroi ni eje aca nod ha ceeja, ha ci hnapo kabesi, thu aehngeni joko ko korione kore pengen ore la ciroi ni eje, ha thu co nidi acon ore cahane dridr, wangomen ore ngom.*

– **L'exploitation du Santal**

B1 *serei nore node nengone, wakacu, wakacu no nengone, hna ruace, ci ca wekesi, nidi ace co cagoren ore hna pupul, ye ruac i Takone, ci ca kabesionelo yawe ta yeserei, ha thu ci cagoren ore hna pupul.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *ta la rue me ci hmijocon ore hna pupul, co buri roi inomei wekesi, thu co puja roilo yawe kore hna pupul, thu co puja roilo yawe kore ta yeserei, wakacu nore nod !*

– **La protection de l'environnement**

B1 *rawa hmaien, hna pupul, evolution me neineic, evolution me thegere, ci mane yengu yengu kei rawa hmaien, nidi ace co cagoren ore rawa hmaien, ci akabesini ore hna pupul, awa ac, nemook, tini melei ciroi, co cagoren ore hna pupul ne kakaileni bon, awa ac me etha pengen, etha pengen o awa ac, ci siane ri ta conod thu co numu mane.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *ci ru awa ac menu, guhne re wasa awa ac, ci namanashen, ta guhnengome bon, ci keloelo, co ru awa ac ko se ruace me nur, eje yanata co arawani ke tiri co ruaba, deko co cil menuon ore so awa ac, thu co puja roi yawe kore hna pupul, hmijoconelo ke bo ore hna pupul ! bone ha karegoc.*

– **Le rapport de l'homme à la nature au travers des plantes médicinales**

B1 *serei bane aroini, bahno, ci kuti serei, linid, yegon, co lolong, co capan, co puta, co puti serei, ile me roibut ke bon, tinic, tubi (uedre), kumecon, aca kumeco, ituluo, aca serei.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *hnuhnu, wayeta, xenid, co puselo, ore thu aroini, hna ameuni kan, ta nodei serei bane aroini eje, bane kumecon ore ta uedre eje, co thu ule kacen ore ta serei !*

– **La vision kanak du lien à la terre**

B1 *ri la ule ni inu, inu so bo kolo nodegu, ace ni la kore rawa?, kioren hna puece du la?, sa so ko pene node i nengone.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *hage rue aceni ore rawa, koiko ore rawa ha acegu di so, rawagu, celeiagu, aca rawa, rawaj, rawahnij, bo ace nore rawa ni bo!*

– **L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Gureshaba**

B1 *Titi, Puan, Wakacahned, Pehmu, la mane ni ete, ore len ha hna koltraan, gua pece, gua wocedran, dua i Rekabeco, Wacamadra, Gureshaba, hna thewe wagi, eteneren, gucele me kowe, ue, poponiajele, ci hned, waica ri kae deng, Hnakudotiti, hna ekoteti co ceini hnabo, hna ekonejeu jewe, deko hna aseni.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *gutiti ni serei Xed, guhne hna ci nue ore ta eoce ne ta aeo kodrihne, gucele, guhne ci icadawene kore padoku i Gureshaba, lene gidrogidro inom'ore lane ni un, ete hna anene kotron, ci ki xeru ri hnahnerec, etha hue netiti, ele tok ri ta ezien me hnadan.*

– **Le site de Hnakudotit**

B1 *hnabo, ceini hnabo, ri ezien kodrihne, moyaace, ci kurulo kei du, Hnaenedre, wananaas ni bon, deko hna aseni, buic ore co ase da, hna seseko, ci ura, co kudo titi si Puan, la kore hnabo me hma, deko hna seseko, ma ci raneboti, thuni co rowon ore hna kudo titi ka deko hna aseni, roi co numu len, ore len ha hna rue.*

B1+ comme B1 et autres termes tels que *buice kore thu cihmug, ci kukerekelo kei titew, bane akacan jew'osoten ko buic ha as, hna ekonejeu jewe, ile buice me nidranidrabuti, co lae lene re icelu ne icelo, ri poni buic ileoden, ha whan ore ruac, deko hna nonon ore ridr, ore gulasan ore hnabo, ore pengen ore ibetu il.*

Grammaire B1/ B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspectomodales principales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé simple contenant le TAM *Be* qui indique qu'une transition va avoir lieu, mais au moment de l'énonciation, cette marque TAM insiste sur l'état avant le changement.
  - (B1+) Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Ha ci* qui indiquent une action qui est déjà en cours, ayant commencé il y a peu. Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Ha co* exprimant une action qui s'apprête à se réaliser d'un instant à l'autre. Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Ha hna* désignant une action passée qui est déjà finie ou achevée.
- Les autres particules aspectomodales
  - Consolidation de l'emploi des particules aspectomodales : *di, dai, do, hna ci.*
  - (B1+) Consolidation de l'emploi des particules aspectomodales : *di, dai, do, hna ci.*
- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer la locution interrogative *Bane nge* qui marque la destination, le motif ainsi que la finalité.
  - (B1+) Connaitre et employer les deux adverbes interrogatifs qui permettent de désigner un lieu. Pour la localisation mobile, l'adverbe il ne se place qu'à la fin d'un énoncé interrogatif. *Ex : hue il ? sere il ?* Pour la localisation fixe, l'adverbe interrogatif *o* peut se placer au début ou à la fin de l'énoncé interrogatif. Ex : *O kore hel ? / Hele o ?*
- Les démonstratifs
  - Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
  - (B1+) Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
- Les directionnels
  - Consolider l'emploi des directionnels *lo, lu* et *but* dans leur valeur spatiale. Connaitre la valeur injonctive de ces directionnels qui permettent ici de modifier le degré de l'injonction. Ex : *Thaeti lu !* (intensité forte) en contraste avec *Thaeti but* (intensité atténuée – ici, il est conseillé à l'interlocuteur de dormir).
  - (B1+) Comme B1.
- Les déterminants
  - Connaitre et employer les déterminants *ore* et *se*. Ex : *Kati ci cumo morow.* Katy fait du babysitting. Katy garde des enfants (en général). *Kati ci cumon ore morow.* Katy garde l'enfant (qui est connu). *Kati ci cumon o se morow.* Katy garde un (autre)/l'autre enfant.
  - (B1+) Connaitre et employer les déterminants *o se ehna*. *Kati ci cumon o se ehna morow.* Katy garde les autres/d'autres enfants.
- Les déterminants quantificateurs
  - Employer *ta* qui désigne quelques éléments parmi d'autres semblables. Il quantifie aussi bien les entités animées que les entités inanimées. Ex : *ta morow* (quelques enfants) *ta loto* (quelques voitures).
  - (B1+) Consolider l'emploi des déterminants *ehna*, *so* et *ta*.
- Les pronoms
  - Employer les pronoms personnels de la première personne du pluriel (qui commencent à trois dans les langues océaniennes) à l'inclusif *eje* et à l'exclusif *ehnij*.
  - (B1+) Employer les pronoms personnels du pluriel (qui commencent à trois dans les langues océaniennes) à la deuxième personne du pluriel *buhnij* et à la troisième personne du pluriel *buic*.

- Les prépositions locatives
  - Employer la préposition *jewe/jewo/jo* qui indique la direction vers un lieu (dynamique centrifuge) et sert à orienter dans l'espace.
  - (B1+) Consolider l'emploi des trois prépositions et de leurs nuances. Ex : *Riko ci hue i t'ot'o.* Riko va au champ. *Riko ci hue ri t'ot'o.* Riko marche dans le champ. *Riko ci hue jo t'ot'o.* Riko se dirige vers le champ.
- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer quelques adverbes préverbaux « *nidi* » (trop), « *etha* » (séparément).
  - (B1+) Employer quelques adverbes préverbaux « *yara* » (toujours), « *canga* » (aussitôt)
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 100 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40, 60, 80 et 100.
  - (B1+) Compter de 0 à 1000 en explicitant à l'élève le procédé pour passer de 100 à 200, 300, 400 jusqu'à 900.
- Les conjonctions
  - Consolider l'emploi des conjonctions *ne* et *ka*.
  - (B1+) Employer la conjonction *ke* (mais, alors que) pour exprimer le contraste entre deux propositions. Ex : *Matha ci uedre ke ci hue i kurub.* Marthe est malade mais va au champ.
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Connaitre quelques noms dépendants combinés à d'autres noms formant ainsi des mots-composés avec une perte de la dernière consonne -n, comme « *runen* » qui devient « *rune serei* » (feuille d'arbre).
  - (B1+) Connaitre quelques noms dépendants référant à des végétaux ou autres, reconnaissable à leur terminaison en -n comme « *runen* » (feuille de), « *omen* » (branche de), « *pon* » (dessus de).
- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de « *Tha…ko* » pour nier le savoir, la connaissance et la maitrise de quelque chose. Ex : *Inu thuni.* Je peux. *Inu tha thuni ko.* Je ne peux pas. *Inu ha ule.* Je sais. *Inu tha ule ko.* Je ne sais pas.
  - (B1+) Consolider l'emploi des structures négatives en « *deko* », « *deko ma* », « *hage* » et « *tha-ko* »

– Morphologie lexicale

- La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
  - Employer la dérivation affixale *e-o* pour exprimer une situation collective. Ex : *mane* (pleurer) → *e-mane-o* (pleurer ensemble).
  - (B1+) Utiliser la dérivation affixale *e/i-jeu* pour suggérer la réciprocité Ex : « *konekatu* » (aider) qui devient « *ekonekatujeu* » (s'entraider).
- La dérivation par réduplication
  - Consolider et enrichir le lexique autour des lexèmes réduplqués totalement et partiellement.
  - (B1+) Connaitre la forme réduplquée pour certains verbes actifs : *caze* (détruire, démolir – forme déterminée) → *cali* (forme indéterminée) → *cacal* (détruire, en répétant le même geste – forme réduplquée).
- Les mots simples et composés
  - Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
  - (B1+) Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
- Les verbes statifs ou actifs
  - Construire des phrases à l'aide du préfixe nominalisant *hna* (lieu de) pour les verbes actifs. Ex : *hna-eleda* (lieu de jeu) / *Hna-vole* (lieu où l'on joue au volley).
  - (B1+) Construire des phrases à l'aide du préfixe nominalisant *la* (façon de) pour les verbes actifs. Ex : *la-eleda* (façon de jouer).
- Les registres de langue
  - Connaitre la suffixation de *-ton* pour former des lexèmes d'un registre respectueux comme pour le verbe « laisser » : *nue* (registre courant) et *nueton* (registre respectueux).
  - (B1+) Connaitre la suffixation de *-ngo* pour former des lexèmes d'un registre respectueux comme pour le pronom de la deuxième personne du singulier *bua* (registre courant) devient *buango* (registre respectueux)

Syntaxe

– Les différents types de phrases
- Consolider l'emploi des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives.
- (B1+) Consolider l'emploi des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives.

– La subordination
- Connaitre et employer la subordination conditionnelle avec *Kacene ko.* Ex : *Kacene ko buice hna hue, buice onom ha tango.* S'ils étaient partis, aujourd'hui ils seraient morts.
- (B1+) Connaitre et employer la subordination conditionnelle avec *ngei.* Ex : *Ngei bo ma huebut, inu co menenge ko om.* Si tu viens, je ne bougerai pas d'ici.

- Les fonctions syntaxiques dans la phrase canonique
  - Identifier le prédicat dans une phrase simple : *Inu <ci kua> tin.*
  - (B1+) Identifier l'objet dans une phrase simple : *Inu ci kua <tin>*
- La transitivité et l'intransitivité
  - Connaitre et employer des verbes variables réguliers indéterminés. Ex : *Kuan* (boire) → *Kua tri* (boire du thé). *Duon* (cultiver) → *Duo wakoko* (cultiver l'igname).
  - (B1+) Consolider l'emploi des verbes invariables et variables, qu'ils soient déterminés ou non.

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves apprenant le nengone en LVC à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils s'entrainent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots familiers** pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En première, l'appropriation du système phonologique est essentielle pour accéder à la discrimination auditive et aussi pour étayer une expression orale en développement. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. L'écrit prend des formes très simples, mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :
  Pa Jimmy Welepane kore hna sedong ne tinon ore retei Pa Jimmy Welepane me wene ri menenge i Napingo, ne nene Manawine zine i Lawacele.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :
  Yele ni inu ko … Yelegu ko … Inu serei pahnamenenge no … Inu … kore kenereken nu serei padoku i … /Inu tei ca … ne mi … Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si Uzeri. Inu ci menenge i ….
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés :
  Ma ci numu noken ri rane me hnadan melei ci bungi palen, aselo ri rane me rewon melei ci ule hnameneng ka ri rane me tinon, ore rane me wabubun melei ci ithurajeu ri mus, thubenelo, ci ithurajeu ri hmi.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents :
  Gucenge inu ome. Gucenge inu melei watani bo. Gucenge inu hadri laulau.
  - Les locatifs déictiques comme : *hado, hadu, hubut*

  Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu.
  - Les autres localisateurs spatiaux comme : *ri pon ore / ri ten ore.*

  Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co xiwaimomo ri ten ore boadr
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure :
  - Dates isolées: *Ruetin nore okotroba* (date du jour). *Oxedridr / Onom / Orore / Owol /Odeniwol* (marqueurs temporels essentiels)
  - Exprimer une période courte définie dans le temps : *Ri wabubun ore cekol / Ri hnadan ore cekol / Ri okotroba / Ri wabubun ore wiik / Ri nidin ore wiik*

  Ore ta ithurajeu ci whane ri nidin ore kenereken ka ci ase ri wabubun ore cekol okotroba.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives :
  Ha nidi kece inu kore televizio onom. Inu ci alane co ru telefon pon'ore co ule televizio. Inu ci alane co hue ne bua ke inu ha co menengedi. Nidi buruya kore waethen om ke inu ci alane o me sa.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :**
  - ajouter un élément : *ka/ ome te / ome joko*
  - illustrer : *inome ko/ inom'ore / inomei*
  - exprimer une opposition : *kedi*
  - exprimer la cause par juxtaposition : *Bone tako, bone ci uedr*
  - exprimer la conséquence : *nen'omelei ko*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche :
  Inu ci alane co thaeti re ledenad. Inu ha co etanon ore node papale. Inu ha ci uane co nono re ledenad. Ore roi ko bo co menenge ko om.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse :
  Bone ineko ha pina. Ineko bone ha pina. Ineko ha pina ke bon. Eje thuni co ananadeni ko bone ngei ta hna eace. Bone ta hna eace ngei.

Interaction orale et écrite, médiation

En première, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou aux professeurs et pour exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
  La ko yele ni bo ? Bo si o ? Bo sere il ? La kore yele ni ceceni bo ? La kore yele ni hma ni bo ? Nge kore yelen'ore gumenenge bo ? Nge kore yelen'ore guhnamenenge bo ?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir :
  Zi huebut ! Zi munelu ! Zi okonelo ! Zi nuelu ore ran'onom ! Zi ieielo ore trekes !
- Demander des **nouvelles** et réagir simplement :
  - Demander des nouvelles à une personne âgée et réagir face à elle : *Ha ilo ke bua ? Engetace ? Roi roi, inu engetace ! Ka bua ?*
  - Demander des nouvelles à une personne jeune et réagir face à elle : *Ha ilo ke bo ? Inu roi ! Roi ko ! Ka bo ?*
- Demander et exprimer **l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.
  Inu thuni co menengo om ? Egewa, bua thuni. Deko, bua thathuniko.
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
  Egewa. Roi. Egewa roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke.
- **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone.
  Yawe, inu ha co ie whanelo yawe : ace me hnadan, bane yeno.
- Donner et demander de l'aide **(répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.
  Kolo paredo, bua thuni co nengoce nidra ? Da ielo yawe ? Bua thuni co iepengen du nu ko …. ci ie ko nge ? Bua thuni co ureye jew'ore pene wiwi ? Korione ko ci ie pene nengone ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples.
  - Saluer : *Bozu, ha ilo ke bua ?*
  - Prendre congé : *Roi eko ! Roi eko, inu ha ci hu ! Ororelu ! Haeked ! Haicadawen !*
  - Remercier : *Masi. Masion. Ci oreon. Ci oreon hmaiai.*
  - S'excuser : *Paredo, inu hna nengoce menu honad.*
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
  Ngaralo ! Hue kadrio ! Huebut ! Ulelo ri dane co huon ore len !
- Utiliser des verbes de **perception.**
  Da taedrengi ! Bua ci ule ? Inu deko ma taedrengi roio bua ! Ule inulo !
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
  Ri laen me sedosaon ! Melei ! Ri pon ore "panneau" ! Ri ten ore afish !
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.
  Inu ci ceun. Inu ci cawa. Inu ci di kua tin.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  Ore kutera i serei Mebuet ne serei Tuo ci whane i 15H ri lokal nore pahnamenenge I Tuo, ore thuben ore hna rolo melei 300F ka deko thuben son'ore nodei morow, nodei mohma ne nodei moeteshet.

Outils linguistiques – LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises

dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A2
Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/ et /oo/. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/et /hn/, la consonne occlusive aspirée /c'/ ainsi que la consonne occlusive orale /dr/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives et interrogatives de surprise en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Mobilité et ancrage**

A2 *Ci ruace I Numea, yeruac I Goro, yeruac I Koniambo, ruace du mane, ruace du masetr.*

- **La place de l'oncle maternel (naissance et deuil)**

A2 *hmihmin, hmi, yen, ci hnapo, tango, hmijoc, ci kanon'ore dra, ci kanon'ore ci nono.*

- **La prise en charge de la personne en situation de handicap**

A2 *karegoc, uedre, bisha, wabi, wabahned, kumu, namanashen, guhne nore ngome me uedr.*

- **Métissage et mariage interculturels**

A2 *ci ithurajeu, ci ithurajeu lew ore ta alayen eje, ureye, ci ithurajeu ne'il ore ta hmenew hna yose ubut.*

- **Mélanesia 2000**

A2 *la ciroi ni eje, rue mana, aca node, ngome dridr, ta "festival" ci ahmani ne ci cagoren ore la ciroi ni eje.*

- **La création artistique contemporaine kanak**

A2 *ta la pia ne ta la era ni eje, ore node Kaledronia inom ore ta gadran me etha pengen kore lahnawo.*

- **L'exploitation du Santal**

A2 *serei nore node nengone, wakacu, wakacu no nengone, hna ruace, ci ca wekesi.*

- **La protection de l'environnement**

A2 *rawa hmaien, nidi ace co cagoren ore rawa hmaien, ci akabesini ore hna pupul, awa ac.*

- **Le rapport de l'homme à la nature au travers des plantes médicinales**

A2 *serei bane aroini, bahno, ci kuti serei, linid, yegon, co lolong, co capan, co puta.*

- **La vision kanak du lien à la terre**

A2 *inu so bo kolo nodegu, ace ni la kore rawa ?, kioren hna puece du la ?*

- **L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Gureshaba**

A2 *Titi, Puan, Wakacahned, Pehmu, la mane ni ete, ore len ha hna koltraan, gua pece.*

- **Le site de Hnakudotit**

A2 *rawa, ten'ore aw, wece, titi, wabeti, thebe, nodedran, hnanerec, moyaac, hnabo, ceini hnabo.*

Grammaire A2

Morphologie

- Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspecto-modales principales et leurs combinaisons
    - Former un énoncé simple contenant le TAM *Co* qui indique une action qui s'apprête à se réaliser d'un moment à l'autre.
  - Les autres particules aspecto-modales
    - Former un énoncé simple avec la marque *Do* qui signifie qu'une action ne s'est pas réalisée de peu. Ex : *Bone do ered*. (Il a failli se battre.)

- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer les particules interrogatives *Hodrael* qui signifie « quand » et *Eele* qui signifie « combien ».
- Les démonstratifs
  - Connaitre et utiliser le démonstratif distal *Hadri* (éloigné des deux interlocuteurs).
- Les directionnels
  - Connaitre le directionnel centripète *but* : vers l'énonciateur sur un plan horizontal. Ex : *Bone ci huebut.* (Il vient (sur le même plan que moi).)
- Les déterminants
  - Connaitre et employer les déterminants *ore ehna.* Ex : *Kati ci cumon ore ehna morow.* (Katy garde les enfants (qui sont connus).)
- Les déterminants quantificateurs
  - Consolider l'emploi du déterminant pluriel *ehna.*
- Les pronoms :
  - Employer les pronoms personnels du duel à la première personne de l'inclusif *ethe*, et à la première personne de l'exclusif *ehne.*
- Les prépositions locatives
  - Connaitre la nuance entre les prépositions *i* (espace large non délimité) et *ri* (espace restreint et délimité). Ex : *Riko ci hue i t'ot'o.* Riko va au champ. *Matha ci iule ne Pa Jayk ri t'ot'o bon.* Marthe rencontre grand-père Jacques dans son champ.
- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer quelques adverbes postverbaux *joko* (aussi), *yawe* (encore), *da* (d'abord), *di* (à la suite de quelqu'un d'autre).
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 60 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40 et 60.
- Les conjonctions
  - Consolider l'emploi de la conjonction *ne.*
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Connaitre quelques noms indépendants comme *kapebuk* (cahier) et employer la structure possessive de ces derniers: possesseur + possédé. Ex : *kapebuke bo*. Lorsque le possesseur est un nom propre ou un nom commun: possesseur+ i + possédé. Ex : *Kapebuk I Paulo / Kapebuk i morow.*
- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *deko ma* qui s'emploie pour nier l'identification à une classe. Ex : *Ome wajaea.* Ceci est un dawa. *Ome deko ma wajaea.* Ceci n'est pas un dawa. Connaitre la structure négative exprimée à l'aide de *deko ma* qui s'emploie pour nier l'attribution d'une propriété, en combinaison avec *deko ma X : Mishel hma.* (Michel est grand.) *Mishel deko ma hma.* (Michel n'est pas grand.)

– Morphologie lexicale

- La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
  - Employer le classificateur « *gu-* » qui désigne un « morceau de » : *beretr* (pain) → *gu-beretr* (morceau ou baguette de pain). Employer le classificateur *mo-* qui désigne un groupe d'humains comme *cahman* (homme) → *mocahman* (groupe d'hommes), *cenew* (fille) → *mo-cenew* (groupe de filles).
- La dérivation par réduplication
  - Consolider et enrichir le lexique autour des lexèmes réduplqués totalement.
- Les mots simples et composés
  - Identifier la construction des mots composés avec des relateurs comme *ngome re ca wekesi, 'ma re se, koe re irue*
- Les verbes statifs ou actifs
  - Construire des phrases sur des verbes statifs postposés à la marque TAM en utilisant la marque causative : *a-ni.* Ex : *hma : grand* → *ci a-hma-ni* : agrandir.
- Les registres de langue
  - Maitriser et employer équivalences du *pene animac* en *pene iwateno* (registre respectueux) sur des léxèmes verbaux : *« partir » : hue* (registre courant) / *lenge* (registre respectueux)

Syntaxe

– Les différents types de phrases
- Exprimer une phrase injonctive (donner un ordre). En nengone, elle s'exprime avec les directionnels. Ex : *Thaeti lu.* Exprimer le même type de phrase, à la forme négative, avec le morphème *hage* (ne pas faire quelque chose) : *Hage tur !* (Ne bavarde pas.) Exprimer le même type de phrase avec la marque de l'injonctif pour la deuxième personne du pluriel *zi.* Ex : *Zi hage tur*. (Ne bavardez pas.)

- La subordination
  - Connaitre et employer la succession de deux propositions pour construire des relatives. Ex : *Wawa ci nacayeno i Kaledronia, co pina orore.* (Wawa qui est professeure sur la Grande-Terre arrivera demain.)
- La transitivité et l'intransitivité
  - Connaitre et employer quelques verbes invariables selon la détermination (par *ore*) ou non (donc indéterminée, sans *ore*) de l'objet. Ex : « *ule* », « *taedrengi* ». Ex : *Inu ci ule ore cele* (forme déterminée par *ore*) *Inu ci ule cahman* (Forme indéterminée, sans *ore*)

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La classe terminale représente pour les élèves l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage au travers duquel ils ont pu acquérir, consolider et approfondir des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles variées qu'ils mobilisent pour produire des raisonnements et des discours toujours plus nuancés. En langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB, amenés à accentuer encore leur maitrise raisonnée de la langue étudiée, les élèves sont en mesure de gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique nengone, se complexifient toujours davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent également s'entrainer à varier les registres de langue et de discours et à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant l'idée principale, les idées secondaires et les exemples. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, à l'instar de la LVB, le niveau B1 est visé en fin de terminale, au moins partiellement. Les élèves, forts de deux ans d'apprentissage, s'appuient sur des compétences consolidées ainsi que sur des savoir-faire construits en LVA et LVB, qu'ils sont capables de transférer. Par le biais des axes culturels, ils approfondissent leur compréhension de l'espace nengone et consolident leur maitrise de la langue et de son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'éléments significatifs et de mise en relation. Les élèves s'appuient alors sur l'identification d'indices culturels, paratextuels et de champs lexicaux. En expression, ils recourent à des connecteurs et à des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence à leur propos. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte, d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

Cet axe explore comment les individus se perçoivent eux-mêmes, et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres. Il s'agit de comprendre les relations sociales, familiales, culturelles et de genre, et comment elles sont influencées par les représentations de soi et d'autrui dans la société kanak.

Objets d'étude possibles

- De l'habitat ancestral à l'habitat tribal et urbain : les espaces collectifs et les espaces individuels.
- L'entrée des femmes et des jeunes kanak dans l'espace public aujourd'hui : Maryline Sinewami (conseillé en LVC)

Axe 2. Territoire et mémoire

Cet axe explore les dynamiques intergénérationnelles et les rôles respectifs des différentes générations dans la société kanak. Il s'agit d'analyser comment les relations entre jeunes, adultes et ainés se construisent, se maintiennent et évoluent à travers les pratiques culturelles et sociales. Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Le vivre ensemble au travers de la statue de la poignée de mains de Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur
- Le centre culturel Tjibaou

Axe 3. Fictions et réalités

Cet axe met en lumière la manière dont les traditions et les pratiques ancestrales sont vécues dans la société kanak contemporaine. Il s'agit de comprendre comment le passé est perpétué à travers les récits et les pratiques actuelles, et comment il façonne l'identité collective et les comportements dans le présent.

Objets d'étude possibles

- La version nengone du Petit Prince
- La littérature écrite kanak : le théâtre de Pierre Gope

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Cet axe aborde les défis économiques, environnementaux et sociaux auxquels la société kanak fait face aujourd'hui. Il s'agit d'analyser comment l'aire nengone réagit et s'adapte aux transitions et aux transformations dans des domaines tels que l'agriculture, l'exploitation des ressources naturelles et la préservation de l'environnement.

Objets d'étude possibles

- Les langues kanak dans les médias – le JT en nengone
- Dictons et proverbes – *Ta gure onatr pene nengone* (conseillé en LVC)

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Cet axe traite de la manière dont les Kanak, tout en restant fidèles à leurs traditions, adaptent et réinventent leurs pratiques culturelles face aux évolutions technologiques et sociétales. Il s'agit d'étudier comment la société kanak innove et réinterprète ses valeurs culturelles dans un monde en mutation.

Objets d'étude possibles

- Une identité calédonienne véhiculée par le réseau social ?
- Apprendre le nengone grâce au numérique

Axe 6. Le district de Tadine : *Ore hnadoku I Tadine*

La grande chefferie de Tadine est située sur l'ile de Maré dans l'archipel des Loyauté (Nouvelle-Calédonie). Elle incarne l'autorité traditionnelle Kanak et joue un rôle central dans la régulation sociale, culturelle et foncière. Chef-lieu de l'ile, elle est ainsi un lieu stratégique, mêlant pouvoir coutumier (relevant du statut civil coutumier, reconnu par l'article 75 de la Constitution française), administratif et spirituel. Au travers de cet objet d'étude, les élèves comprennent mieux l'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Tadine et les enjeux liés à son statut de « capitale » de l'ile de Maré.

Objets d'étude possibles

- L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Tadine
- Tadine, un port et des infrastructures (conseillé en LVC)

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

En LVC, pour certaines langues particulièrement éloignées du français, notamment les langues n'utilisant pas l'alphabet romain, il est difficile d'atteindre le niveau B1 dans les compétences d'écrit. C'est la raison pour laquelle le niveau attendu en LVC est A2+ / B1. Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et B2 (Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et de développer des stratégies de compréhension plus variées et efficientes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite tout en développant encore leurs connaissances culturelles et leur compréhension des espaces de langue nengone. Pour anticiper et structurer leur recherche d'informations, ils mettent en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée. Les élèves accèdent ainsi au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) et sont en mesure de distinguer ce qui relève de l'information et de la prise de position. Ils s'appuient également sur différents indices (lexicaux, culturels, stylistiques, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et peuvent comprendre l'implicite. Enfin, ils s'entrainent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur structuré en nuançant son propos ;
- répondre à une requête en exprimant ses arguments de façon nuancée et constructive ;
- rédiger une synthèse détaillée et argumentée en s'appuyant sur plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) en respectant le ton et l'intention de l'auteur ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, des éléments implicites d'un document ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse en nuançant son point de vue et en utilisant des exemples.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B2
S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention. Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur. Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. *(ome te, ome joko)*	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes**. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens.

– S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. *(aselo, thubenelo, ma as, ilei me)* – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	– **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.).

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront encore enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert, parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent alors varier les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention, parler « à la manière de » en s'inspirant de documents vus en classe. Plus particulièrement à l'écrit, les élèves sont amenés à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale et idées secondaires illustrées par des exemples. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.
Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs

des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Nge kore onatre ne gure hna iekace ? Thuni co ie inome ko, ore "onatr" melei "ta gure enengoco, ca ta gure hna iekace ci yara ie bane yeno eje etha xara sa". Ore onatr ci yara ie ri nodei ezien bane yeno eje co asanangomeni ore la rue ni eje, la ie ni eje ne singeni eje.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Bozu ! Ace me hnadan, ci ngeni ko ore ci waiam du buhnijengo ilewaokon. Onome inu co aehngeni du buhnijengo ko la ke inu… Bone kore yen, bone kore nidi isingene hma ni inu ri laen'ore pene nod. Inu hna yeno ri 'ma yeno me hma nore "Lycée Jules Garnier", thubenelo inu me hue i "Laperouse" jew'ore co paseon ore "BTS" inu. Onome inu ci ruace i KNS, ha bathu ruenine kore kenereken.. Melei ci nuetonebut. Ha athua* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Wadrarepien bone doku, bone ci menenge sese ne hmaiai kore hmenew. Xaranumu kore ta retei bon. Ri se ezien, buice ci icelu co se i cele. Pinalu ri lakidi, buice ci canide, se ineko ngei buice ma ci icelo serei cele. (…) Thuben omelei ci pina di kore denge co kua, roidi bone ma ule ko ha se pengenedi kore tin, ha cece hnei dra, ile bone me pareu co kua. (…)* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Gucenge inu melei watani bua. Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu. Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co menenge ri hnoren ore 'ma. Ka ore gucenge inu ile ri pon ore laulau. Ri ama nata rewe kore mocenew, ri nidin sa kore cahman, ri ama hngeroni sa kore puaka. Buice hada I Cerethi* (Est). *Buice hadi Mebuet* (Ouest). *Bone hna ulan ore hel huli. Wawa ci ruace ke ci thaeti ko huli i Mebuet* (proche et situé à l'Est). *Bone hna ulan ore hel hula. Hula sei buhnije kore wakoko* (proche et situé à l'Ouest). *Bushengone haduo* (dynamique, loin et situé à l'Ouest). *Buice ha hazo i Faras* (loin et situé à l'Est). – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. – *Bone pinalu, ehna maicahman ha hu co c'i gui. Buice ci sice ka ci mane joko. Bone ticebut, ehna mocenewe ha hu co kuce cele. Bushengone wegelelo, ha deko ngome. Bone ci pina di buice ma ha hu.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Alayeni inu kore so meico. Nidi kece inu kore pima. Alayeni inu kore so "BMW" pon'ore so "Audi". Bo ci alan ore gutusi om ? Inu ci alane di ore gutusi me sa. Inu ci alane di o me sa.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Nge kore onatre ne gure hna iekace ? Thuni co ie inome ko, ore "onatr" melei "ta gure enengoco, ca ta gure hna iekace ci yara ie bane yeno eje etha xara sa". So gure enengoco melei thuni co kuru wene ri ta wanata, ca ta yeretiti, wene ri ta hna ule kacene ri ciroi ni ej. Ore onatr ci yara ie ri nodei ezien bane yeno eje co asanangomeni ore la rue ni eje, la ie ni eje ne singeni eje.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. • Cadre formel : *Bozu ! Ace me hnadan, ci ngeni ko ore ci waiam du buhnijengo ilewaokon. Deko ma ekowe ke inu co thelalo ri tadawaieni buhnijengo wen'ore inu ngome me bein. Onome inu co aehngeniton du buhnijengo ko la ke inu. Acekini inu ko… Ore guhnamenenge inu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu kore toka hna hnapo nore retei pa… Inu anueni hmi…, bone kore yen, bone kore nidi isingene hma ni inu ri laen'ore pene nod, hulu bushengone deko ma itica. Hma ni inu di re kodraru ni ceceni bon, ceceni bone tokeni wapapani inu. Ha athua ke inu hna aehngeniton du buhnijengo ko la ke inu. Melei ci nuetonebut. Ha athua !* • Cadre informel : *Bozu ! Inu co aehngeni du buhnije ko la ke inu. Yele ni inu ko… Guhnamenenge inu ko… Inu serei pahnamenenge no… Inu… kore kenereken. Inu kore rewon ore morowe nore retei ca… ne mi… Hma ni inu, zine i… Inu abua ni pa … ne pa … ri gula daden ore ceceni inu, ka abua ni pa… ne pa… ri gula daden ore hma ni inu. Inu waicahmane / wacenewe si nengone / seal / si uzeri. Inu kore toka hna hnapo nore retei pa… Inu anueni hmi… Ci oreone du buhnij hna taedrengi inu. Ci nuetonebut. Ha athua !* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. *Wadrarepien bone ko se doku, bone ci menenge sese ne il acala kore hmenew. Xaranumu kore ta retei bon : ta maicahman ne ta mocenew. Ri se ezien, buice ci icelu co se i cele. Ma pinalu ke buice ri lakidi, buice ci canide, se ineko ngei buice ma ci icelo serei cele. (…) Thuben omelei ci pina di kore denge co kua, roidi bone ma rowon ko ha se pengenedi kore tin, ha cece hnei dra, ile bone me pareu co kua.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. *Gucenge inu melei watani bua. Ore laulau hubut. Ehna maicahman hadu. Ehna morow ci te ri pon ore wi. Inu co menenge ri hnoren ore 'ma. Ka ore gucenge inu ile ri pon*

une large gamme de modalisateurs.

Kori (certainement). *Ineko* (probablement). *Lameshe* (peut-être). *Du inu* (à mon avis). *Ri la ule ni inu* (de mon point de vue). *Inu ci ule kacene ko* (je remarque que). *Ci rewerew* (douter). *Ci minaga* (ne pas être sûr).

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

Bane laewhan, ri ta ezien onom, nidi ace du eje kore mane, roidi ri ta ezien kodrihne, wakoko kore nidi ace. Eje thathuniko co rue ore ta ruace ri pene node inom'ore ta nokene, ngei ma deko faraig, se ineko kei wakoko.

Ri se dadene, tho ko co ahmani ore ta nokene eje hnen'ore wapies wen'ore bone deko ma ta cengeni ni si nengone.

Ri se dadene joko, roi ko co ahmani ore ta nokene eje hnen ore wadisu.

Bane laebun, numu gula dadene me roi ka numu gula dadene me tho nore co ahmani ore ta nokene eje si nengone hnen'ore wadisu. Roidi, hnapani eje etha xara sa co cumo roion ore ta nodei hnahnedi ni repa.

– Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

Inu co iepengene du buhnije ore ruace inu orore om ma hue sei buice. Inu ma co hue i Numea, inu co kanone da ore parowo ni inu. Aselo, buice ha co kedi. Thubenelo melei, buice ha co kanone di ore wa kacene buice bane kedi inu.

– Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

Ngei inu ka yeno roi, inu co uuni ruace me roi orore om ma hmalo. Inu co yose ore yehnakokode inu ngei me da dua el. Ngei bo ma alane co cisen ore yeno bo hazo, melei bo co yeno roi. Ngei ma ko co hue i eika melei inu co thaet om. Ngei ma ha nata kore nia, co hnapon ore tango.

ore laulau. Ri ama nata rewe kore mocenew, ri nidin sa kore cahman, ri ama hngeroni sa kore puaka. Buice hada I Cerethi (Est). *Buice hadi Mebuet* (Ouest). *Bone hna ulan ore hel huli. Wawa ci ruace ke ci thaeti ko huli i Mebuet* (proche et situé à l'Est). *Bone hna ulan ore hel hula. Hula sei buhnije kore wakoko* (proche et situé à l'Ouest). *Bushengone haduo* (dynamique, loin et situé à l'Ouest). *Buice ha hazo i Faras* (loin et situé à l'Est). *Hulilo ri cadra pa'ma kore necui hna ewan* (localisation à l'intérieur d'un espace clos, à l'Ouest). *Hue co yose ore gucengegu hadalo ri thaba* (localisation à l'intérieur d'un espace clos, à l'Est). *Ka ileoden ci ule ore wasisidrin hadrio i Dranin* (éloigné dans l'axe transversal).

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

Honad. Konade ko. Ngei. Ngei ma tui. Onom. Orore. Owol. Odeniwol. Ri dan. Hnadan. Bane laewhan. Thubenelo. Aselo. Ma aselo. Ma as. Ri nodei rane. Ri nodei rane ne ri nodei ezien. Ri gula beore. Ri gula ledenad. Ri thubanahmi. Ri nodei thubahnami. Ri semitreba. Ri cekole semitreba. Ri hnadan ore cekol julai. Ri wabubun ore cekol januare. Ri nidin ore wiik me hnadan. Ri hnadan ore wiik me ci huebut. Ri wabubun ore ruac. Bone pinalu, ehna maicahman ha hu co c'i gui. Buice ci sice ka ci mane joko. Bone ticebut, ehna mocenewe ha hu co kuce cele. Bushengone wegelelo, ha deko ngome. Bone ci pina di buice ma ha hu.

– Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

Ri la ule ni inu, ri se daden roi ko co ahmani ore hna theu yen pon'ore hna theu ace hmenuen ri ezien ore ci noken.

Ri la ciroi ni eje, hmihmin ci kanon ore dra du anueni bon. Ome joko, eje ci hmijoco bon ne ci adokuni bon ri nodei ezien. Ka hulu ngei tho joko ko co ahmani ore hmihmin pon'ore ace hmenuen tan'ore bushengone ci di numu mane joko bane rue ore hnamenenge bushengone.

Bane laebun, ngei ma hma kore mane hna theu ace hmenuen cange me waam ke ore nidi ace melei co nokeno bushengon ri pene nod, ri ledran ne ri hmi.

– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

Bane laewhan, ri ta ezien onom, nidi ace du eje kore mane, roidi ri ta ezien kodrihne, wakoko kore nidi ace. Eje thathuniko co rue ore ta ruace ri pene node inom'ore ta nokene, ngei ma deko faraig, se ineko kei wakoko. Ri ta eziene kodrihne, wakoko kore nidi ace, onom, mane ko ci te ri pon.

Ri se dadene, tho ko co ahmani ore ta nokene eje hnei wapies wen'ore bone deko ma ta cengeni ni eje si nengone. Eje melei wakoko ne il'ore pene node ne laciroi ni ej, deko ma faraige te…

Ri se dadene joko, roi ko co ahmani ore ta nokene eje hnen ore wadisu. Eje thathuniko co nokene ngei ma deko mane…

Bane laebun, eje thuni co beredrone ko numu gula dadene me roi ka numu gula dadene me tho…. Roidi, hnapani eje etha xara sa co cumo roion ore ta nodei hnahnedi ni repa inome ko co du o wakoko thu la ciroi ni eje, thu pene node

	ni eje, deko co tako. – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *Inu co iepengene du buhnije ore ruace eje orore om ma hue sei buice. Eje ma pinalu hada, numu xara sa ni eje co kanone da ore parowo ni eje. Aselo, buice ha co kedi. Thubenelo melei, buice ha co kanone di ore wa kacene buice bane kedi eje hale me ci sibo bua pa… co oreon ore wa kacene buice.* *Nidi ace kore morowe co yenone co numu singen, thu bon co hmijocon ore isingene bon ne il'ore aceceluayene bon, thu bone co hmijocon ore hma ni bone ne'il ore ceceni bon.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *Ethe co hue co etha boreta ne Paulo. Ngei ma hadri ke bon, melei roi. Ngei bone ma tako, melei inu ha kai du bon i telefon.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *Nidi cengenia bone ke inu. Tacebuti co raan. Bo co thu hnahna. Kedi me ci mane ke bon. Ci mane yengu yengu kei rawa hmaien. Sheusheu kore hnoregu. Tija ! Tijalo ! Wanaam! Se ac ! Se pengen ! Thawalan ! Ki kolo! Tho ! Kece inu ! We kolo, ca kolo ! Kei ! 'Na !* *Cengenia* (colère), *kecon* (détester), *hnoron* (affection), *ci raan* (compassion), *hnahna* (honte), *mane* (pleurer), *mane yengu yengu* (sangloter), *sheusheu* (tristesse, chagrin, peine). – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Buhnije onome thu ci yenon ore pene nengone ne il'ore ta lanengoce ni eje dridri ri ta 'ma yeno melei buhnije co carajewe roion, ko numu ta awa mohma hoda hna irue ti ore so nodei ac'omelei, deko ma hna pina keden inom.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation ou des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue, par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de l'aire nengone offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou de dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B2
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. - **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. - **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises : *Bane so la ? Bane nge ko co cagoren ore hna pupul ? Nge kore tharan omelei ? Bo hna yeno il ? Bo sere il ? Eje co nge onom ? Hodrael ko eje co hue co etanon o… ? Nge kore ruace eje onom ? La kore toan ore pahnamenenge bua ? Wene ri nge kore wangomo om ? Eele kore kenereken bua hna yeno i Univasite no Kaledronia ? Xara eele ke buice ?* – Donner **des conseils, des consignes, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés ; réagir à ces conseils, ordres ou consignes : *Zi paekocelu ! Zi acenebut ! Zi serelo ! Zi yenonelo ore so nodei gure enengoco bane cori ! Zi nuelu ore ruac'om ri wabubun ore kapebuk ! Zi ibetulo ! Du inu melei bo co… Ore roi ko bo canga…* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes :**	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit : *Seseko ? Ke seseko ? Seseko ko hnei bua hna ie ? Citho bo, seseko ? Bua da ielo yawe. Bua da ie whanelo yawe. Da iekakailenebut yawe. Sibo bua co ie hmaiaioneludi onom ko ilo, ri la ule ni bua, laciroi ni si nengone, laciroi ci ceini dongondongo ? Korione ke bua ci iepengen omelei ? Korione ke bua ci iekakailen omelei ? Ci sibon, dai laekanelo ore cedi bua. Ule hmanebut !* – Donner des **conseils**, **consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : • Relation hiérarchique (entreprise formelle) : *Inu ci sibo bua co kanon ore gua tusi son o ngei ri thuba ledenad, ore kacene melei 13H.* (supérieur) *Egewa ! Inu ha co rue di onom.* (subordonné) • Dans un contexte culturel : *Kolo paredo, ke bua thuni co kanone ngei 13h kore gua tusi ?* (supérieur)

Inu thuni co thaet sei gurehue ne inu ? Egewa thuni. Deko thathuniko. Inu ci nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Inu thathuniko co nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Bo thuni co thaet sei gurehue ne bo. Bo thathuniko co thaet sei gurehue ne bo. Wathebo ko co uti sixa om. Deko co uti sixa om. Deko, eje thathuniko co uti sixa om. Hna wathebo eje co uti sixa om.

- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée :

  Ee. Egewa. Roi. Roi eko. Deko. Deko, inu deko ma kedi. Inu ci ke. Deko me deko. Deko ma roi. Nidi tho. Nidi deko ma roi. Thathuniko me thathuniko. Nidi thathuniko. Inu deko ma sa ne il'ore uane bua. Inu ci carajewe ore uane bua ke inu deko ma sa ne il.
- **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés :

  Bua thuni co konekatu inu deko ma carajewe roion : Nge kore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ? Bua honade hna ie ko nge ri pon'ore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ?
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit :

  Paredo, inu numu ace co sibon. Paredo, inu thuni co sibone sa kore ac. Bozu ! We ka bua hna… Roi, inu ha ci hu ! Roi eko ! Ci oreon ! Kolo ka ci oreone ! Ci oreone di du bua ! Haeked ! Haicadawen ! Ororelu ! Ngeilu ! Kei paredo ! Ci waami du bua ! Deko, ci oreon ! Paredo, inu hna nengoce menu honad. Nono roi but ! Yawe inu ha co leng.
- **Relancer** par une large gamme de questions :

  Nge ? Ko nge ? Ko nge yawe ? Nge yawe kore uane bua ? Bua hna ie ko nge yawe ? Kolo paredo, bua honade hna ie ko nge ? Da ielo yawe !
- Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information :**

  Ri laen me sedosaon. Melei ! Ri pon ore "panneau". Ri pon ore afish. Ri ama nata nore wangom. Ri ama hngeroni nore wangom. Ri pon ore wangom. Ri nidin ore wangom. Ri ten ore wangom. Ore nidi ace ko buhnije co hue co waami du buice. Ma as kore ruac'omelei ha thuni di co ule pa Nata.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation :

  Ci konejo, ci sheusheu, ci lerei, ci kolon, ci susu, ci katra, nidi susu me susu, ci tija, ci tijatija, nidi sheusheu me sheusheu, de ci susu, de ci cengenia

  Ci unia te bon (s'inquiéter pour une personne) / *nidi opodon* (vraiment ravi) / *deko ma opodon* (très déçu).
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence :

  Omei Nengone, ushiwa co lae hmenuen ore haicahman. Ri thubenelo hna rekoko, guhnamenenge ci enengoco ti ore ta maicahman co lae hmenuen, whane ri june jew'ore okotroba. (…) Thubenelo ore hna enono mane, ci amenengeni yenakunu ri nidin'ore hna eked (…) Aselo, ci hue sese kore hna eked co waami du hmihmin (…)

Roi ! Ci oreone di du bua hna awaneni inu yawe. (subordonné)

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

  Inu ci di sibone sa kore ac. Ci sibo. Ci sibo, paredo. Inu thuni co thaet sei gurehue ne inu ? Inu ci nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Inu thathuniko co nue bo co thaet sei gurehue ne bo. Bo thuni co thaet sei gurehue ne bo. Bo thathuniko co thaet sei gurehue ne bo. Wathebo ko co uti sixa om. Deko co uti sixa om. Deko co ru telefone ri hnoren ore avio. Deko, eje thathuniko co uti sixa om. Hna wathebo eje co uti sixa om. Hage thaet om. Hage tur. Haroi hna tur ! Hage hnuma ri olobatr ! Hage paace da ni uyen ! Ci sibo bo ko haroi hna tur. Da haroi hna tur. Eje co kedilu so. Hage ie orore ore ruace onom. Hage nyanyade leu amaini ka luzio cewen.
- Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

  Inu deko ma sa ne il'ore uane bua. Ci sibo bua co iekakailen ore uane bua. Iekakailenebut ore uane bua. Bua dai iekakailenebut ore uane bua. Asesekonilo ore cedi bua. Ilo, ac omelei roi cange tho ?
- Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement :

  Bua honade hna ie ko nge ri pon'ore Goreatesa nore nodei mohmenewe ci kaicaraat ? Bua thuni co ie roionelo yawe ore uane bua.

  Deko, inu ci ie honade kore Goreatesa nore nodei mohemenew ci kaicaraat melei ta asosiasio hna aseri bane konekatuon ore ta nodei mohmenewe hna niangomon, hna wadokuon, hna ridi nian. Ka honad I Pa Fara Caillard melei bone ile ri hnoren. Ri la ule ni bon, thathuniko co goce kore node ni eje ngei ma taeto ko ngome kei hmenewe ri so ledran, ri laen ore politik…
- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit :

  Ci ngeni ko ore ci waiam ke inu thuni co ieluso ore uane inu? Ci dan, ci ngeni ore ci waiam, inu thuni co ethawane ne bua ore uane inu? Ci waami du bua, inu thuni co ie te ore uane inu ? Deko ma ekowe ke inu co beredre ri tadani bua ke inu thuni co ie joko ore uane inu.
- **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens :

  Nge ? Ko nge ? Ko nge yawe ? Bua hna ie ko nge yawe ? Kolo paredo, bua honade hna ie ko nge ? Bua thuni co ie whanelo yawe? Deko, inu honade ci ie ko co ule roion ore so enone re yeno buhnij.Inu hna ie ko deko co colo du ta ngome, hmijoc !
- Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts :

  Ma ci rue ore ruac'omelei, hnadan, ehna mocenewe ci kuan'ore sereie hna kul ri p'ajele. Thubenelo, ci kuanete ore ta wanu washishi hna reul. Aselo, ci kuan'ore sup o titew.

  Ma co ru salado avoka, ore gure ruace me hnadan melei co kozebut ore avoka. Ore gure ruace me rewon melei co kokoce waamion ore avoka jew'ore sa ko saladie. Ore gure ruace me tinon melei co ane waselaatr ri pon aselo wi walaimonebut.

	– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Ci konejo, ci jo, ci sheusheu, ci unia, ci lerei, ci kolon, ci susu, ci katra, nidi susu me susu, ci tijatija, ci pa susu, ci pa cengenia, ci pa di numa, nidi sheusheu me sheusheu, de ci susu, de ci cengenia, nidi jo me jo, nidi katra, ci hnahna, deko ma opodone ke inu, deko ma opodo bon, thu sheusheu, thu tijatija, thu cengenia ibet, thu kucokuco, thu kaicaraat. Ore cahman ma ci ridilu ore hmenueni bon, ci lawadokuo bon, ci abeineni bone ri nodei rane ne ri nodei ezien, melei hmenewe ha ci keco bon, ha ci kuo bon.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier : *Inomei Dripu ne Eal, Nengone se beti kayai wene ri didi. Tan'omelei, deko ma numu tini ri pon ore rawa. Ma ci el, ore tini deko ci tha ri pon ore kayai ke ci ro ri hnoren. Melei kore tan ci numu tini ri nidin ore rawa. Ore co numu tini, melei : co ze ri hnoren ore rawa, ri ta thebe ca ta malu, ca sere ri ta hna kin ne hna pamuon. Ka co ru wi ha thu co thea. Bane ie ko nidi ace kore co cumon ne ule tedren.*

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

B1

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/, /ng/, /ny/ et /hng/, les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/, /p'/ et /k'/, l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et les consonnes continues sourdes /th/ et /wh/. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/, /ee/ et /uu/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise, impératives, l'étonnement et l'indignation en respectant la prosodie.

B2

Savoir prononcer les voyelles brèves et les consonnes du nengone, identiques à celles du français. Savoir prononcer les consonnes nasales /hm/, /hn/, /ng/, /ny/ et /hng/, les consonnes occlusives aspirées du nengone /c'/, /p'/, /k'/ et /t'/, l'affriquée /j/, la vélaire /x/ , l'occlusive orale /dr/ ainsi que l'alvéolaire /r/ du nengone et les consonnes continues sourdes /th/ et /wh/. Savoir prononcer des lexèmes contenant les voyelles longues /aa/, /oo/, /ee/, /uu/ et /ii/. Savoir prononcer des phrases déclaratives, interrogatives, interrogatives de surprise, impératives, l'étonnement, l'indignation et l'interro-négation en respectant la prosodie.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **De l'habitat ancestral à l'habitat tribal et urbain**

B1 *'ma, hnameneng, 'ma thaet, me thuma, 'ma punuma, meico, 'ma kava, kicin, 'ma kaka, 'ma se, 'ma ni gada, meneng, bedo, gadran, kage ni puaka, traon, awa mohma, pahnameneng, co meneng, ci shi 'ma, ci cadun ore shi 'ma, suyu, wacaor, aluac, wabo, tama, cacen, yediritic, ci be watutu, ci ca serei, awa mohma hoda, gidro kore serei om, nidi tace, yejecen.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *bane be watutuon, ta itugo, ci ane gon, guhnameneng, padoku, gukag, 'ma re eked, hna ca pehna kawi, guhmarara, co mune, ci ule singen ore serei, ci ca serei bane ru 'ma thaet, numu ko ezien re ca serei, deko ci ca serei ri ezien o ci neren kei cekol, gua nashen, thuru ne wabo, la wa gore, tube leg, ilo rune nesekan, acagere, cawe.*

– **L'entrée des femmes et des jeunes kanak dans l'espace public**

B1 *ngome, hmenew, ngome ri padoku, hmaien, hmani, nene, ci cori ta hnapan, ci ruace i Gavaman, ci cagoren ore ciroi ni hmenew, ta warangi, numu pepa, hna yeno i thuaiai, ci goce kore ta ezien, ci agoceni ore nod, ta hmenewe me ened, bane agoceni nod*

B2 comme B1 et autres termes tels que *traon, padoku, cahmanien, hmenuen, doku hmenew, ci dokuon, nidi ngom, ci sereti ore nod, ci agoceni ore nodej, korione ko co sereti ore node ngei ma tako kei ehna mohmenew ? co aronilo ore ehna mohmenew ri so ledran*

– **Le vivre ensemble au travers de la statue de la poignée de mains de Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur**

B1 *era sese, hnoresa, dongodong, lata waiam, Ekonejeu me hnadan* (Accords de Nouméa), *ekonejeu me rewon* (Accords de Matignon)*, Pa Tjibaou ne Pa Lafleur, rue nidi ngom nore nod, Kaledronia, rue wanin, ci talofa*

B2 comme B1 et autres termes tels que *node nore ci beredre, node nore ci hnone, co yenone co ciroi ne co hnoresa, ciroi lo ri dongodonge ne opodone, haroilu hna isoso, thu haroilu hna isesero, gunia, ci irue, ha thu dongodong kore nod*

– **Le centre culturel Jean-Marie Tjibaou**

B1 *pene nod, la ciroi, ta era, peidr, guceng, k'ada, ceini, meico, repapan, la ciroi, kariroi ne shede co ule, rane bane opodon, la ruace me kabesi, sanangome, ome bane asesekoni, bane son'ore ededo co there ore waetea.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *ngome re c'a wangom, , hna c'a wangom, puze, yejecen, aceni du eje co rowon, hna ulan ri 'ma yeno, tenegu therelo be ezien, ta la ruace ri seseko, ta la ruace te me hmijoc, bane yara awaneni.*

– **La version nengone du Petit Prince**

B1 *morow, nidi ace co xiwaimomo pene nengone, gu re tusi, xiwaimomo pene nengone, thu xiwaimomo, ta wanata hna ciroion, co thu ule kacen ore hna pupul, co yeno lanengoc, wocedran me kaborebor, behemoth, co there pengen, ci meneng ri guaw deci hma poni bon, ha anhgabut du nu, bone me canga eto tacon, ore ne iwie bane nge ke buic ?*

B2 comme B1 et autres termes tels que *hna droroine inu naba rew, co kumecon ore nia me ushiwa, co yenon ore pengen ore ten ore aw, ci nuti sanebuti, eje deko ma lala co icatac, hna ane birik me nilac kore hnawo, ci wajekiranon ore itutuo bon, ha ci carajewe leulenon, ha ci laekanelu ore kaicaraate in.*

– **La littérature écrite kanak : le théâtre de Pierre Gope**

B1 *thu xiwamomo, gutusi, tusi, ci ieie, pepa, guhnameneng, ci ie ore seseko, kaeno, eno, thu eno, co hue gurul ore nod, ci ahmani ore lanengoce, ore nodei ngome ci eleda, penenod, o kore netit, wathebo, guhnen hna eman, ngome thu ru nia, ci cori ore thu ru nia, c'a thubene jew'ore thu ru nia, kalabus, waiyai.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *hna niane ri ci othe waea ore 'théâtre' co hue gurul ore nod, ci ahmani ore lanengoce, ore 'théâtre' bane carajewe roion ne ethawan ore pene node ni eje, telo ri waiyai, gua thu ru lanengoc, aca wanata, co hnahnal, ci ikiwatan, ha thu co ahngabut, nidi ace co eleda pene nengone, ngomenata ni gada* (littérature, théâtre).

– **Les langues kanak dans les médias : le JT en Nengone**

B1 *pene nengone, pene eal, pene wiwi, la ethawa nata nodei lanengoce pene dridri ri hnoren ore la ethawa nata ri tele, co ameceni hmayaion thu co ule ne taedrengi kore ngome ore nodei lanengoc pene dridr, pene aca nod, ri nodei ie ethawa, hna jonalon.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *acala kore lanengoc, ci etha boreta, ri nodei lanengoce ci awasani ej, co ciroiko ne meceko kore nodei lanengoce nie eje pene dridr, thu co yara nengocone, bane konekatuon ore naca yeno bane yenon ore retei eje, lene ri ta ri ta la xiwamomo ne ta la nengoc pene dridr, aca nod.*

– **Dictons et proverbes : *Ta gure onatr pene nengone***

B1 *ta onatr, ta gure onatr, gure hna iekace, eberedro, ci ie, ci beredr, laenata, lanengoc, enengoco, ci puul, ci akacan, ci urati, ci yara ie bane yeno eje etha xara sa, ta tu, se ta la nengoc, ta awa mohma, wanata, yeretit, ta hna ule kacen, ri nodei rane ne ri nodei ezien.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *ta onatr, ri nodei eziene, ri nodei rane buice ci rue ore ta ruace ni buice ri kurube ca ri cele, ore onatr ci yara ie ri nodei ezien bane yeno eje co asanangomeni ore la rue ni eje, la ie ni eje ne singeni eje, thuni co kuru wene ri ta wanata, ca ta yeretiti, wene ri ta hna ule kacene ri ciroi ni ej.*

– **Une identité calédonienne véhiculée par le réseau social Tik Tok ?**

B1 *morow, ehna morow, 'ma yeno, ci eleda sese, ci wainuma sese, penenod, ngome me acen, ci eked, ci cejaan ore ta la rue ni eje, wangomen ore nod, ta thuru lanengoc, si Shaina, si Kaledronia, leize.*

B2 comme B1 et les autres termes tels que *kan, wahnoresa, lasa, co yenone co ciroi sese, wahnoresa, icuma, hna kaion, konekatuon, la ciroi, deko ace ci rue ri hnameneng, ha nidi ngomatho, thathuniko co rue o ta ruac.*

– **Le site et didacticiel du nengone**

B1 *pene nengone, pene wiwi, ta nodei thuru lanengoc, co ane ore lanengoce pene acanod ri 'Internet', ci lanengocon hnen'ore 8000 kore ngome, numu ta nodei hna kace, numu ta ethanata, Univasite no Kaledronia, ta hmenewe me ened, ci ruacon ore ta lanengoce ne la rue ma ha tako.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *co yenon ore lanengoce pene nengone, ci alan co aroini ore la pene nengone ni buice, necen ore nodei sitruden ci yenon ore nodei lanengoce ni eje ne pene node ni eje ome i Oseani , ci naca yeno nore nodei sitrudren nore Univasite no Kaledronia.*

– **L'organisation socioculturelle de la grande chefferie de Tadine**

B1 *hnadoku, padoku, toan, retok, doku hmaiai, guhnameneng, ci dokuon, bein, sinemeneng, aca nod, ci puul, eberedro, hmi katolik, si Kaledronia, tube beredre, ci paekoc, ci kedi ehna aceni.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *toka guhnameneng, pene nod, si cele, ci ninen, ngome nore nod, musi ci hian, ci wathebon, ci akacan, ci urati, ci.*

– **Tadine, un port et des infrastructures**

B1 *koe, ci talon ore so kodraru, ci sian ore so wakoko, ore so hna tale, faramasi, lapost, lameri, magaza, nodei guhne, nodei guhmarara, hna thalo, hna thalo hnei koe hadri Tadine, hna maketr hna rue kabesion.*

B2 comme B1 et autres termes tels que *ha melei ri pahnamenenge i Tadine kore ta nodei pa hna ruace bane aneroini ore ciroi nore ngome, numu guhne re lae thuba tirisite, numu guhne re lae thuba tin, numu guhne re lae thuba 'cantine', ore hmi katolik, ore hmi yeretiko, ta mishinare nore rue hmi.*

Grammaire B1 / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspectomodales principales et leurs combinaisons
  - Former un énoncé simple contenant le TAM *Be* qui indique qu'une transition va avoir lieu, mais au moment de l'énonciation, cette marque TAM insiste sur l'état avant le changement.
  - (B2) Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Be hna* qui exprime une action qui vient d'être achevée récemment. Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Be ci* permet de marquer une action encore en cours, qui dure encore mais qui sous-entend qu'elle va se terminer sous peu. Former un énoncé simple contenant les particules aspectuelles *Be co* qui exprime une action qui va se réaliser, le processus qui va débuter, qui est prévu mais incertain.
- Les autres particules aspectomodales
  - Consolidation de l'emploi des particules aspectomodales : *di, dai, do, hna ci.*
  - (B2) Consolidation de l'emploi des particules aspectomodales : *di, dai, do, hna ci.*
- Les particules interrogatives
  - Connaitre et employer la locution interrogative *Bane nge* qui marque la destination, le motif ainsi que la finalité.
  - (B2) Connaitre et employer la locution interrogative *Nge kore tharan* qui indique l'impact et la conséquence d'une action, ou encore, la locution *Nge ko me nidi ace co* qui invite à réfléchir sur l'importance d'une action.
- Les démonstratifs
  - Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
  - (B2) Consolider l'emploi des trois démonstratifs *ome*, *melei* et *hadri*.
- Les directionnels
  - Consolider l'emploi des directionnels *lo, lu* et *but* dans leur valeur spatiale. Connaitre la valeur injonctive de ces directionnels qui permettent ici de modifier le degré de l'injonction. Ex : *Thaeti lu !* (intensité forte) en contraste avec *Thaeti but* (intensité atténuée – ici, il est proposé à l'interlocuteur de dormir).
  - (B2) Consolider l'emploi des directionnels *lo, lu* et *but* dans leur valeur spatiale. Connaitre la valeur injonctive de ces directionnels qui permettent ici de modifier le degré de l'injonction. Ex : *Thaeti lu !* (intensité forte) en contraste avec *Thaeti but* (intensité atténuée – ici, il est proposé à l'interlocuteur de dormir).
- Les déterminants
  - Connaitre et employer les déterminants *ore* et *se*. Ex : *Kati ci cumo morow.* Katy fait du babysitting. (elle garde des enfants en général). *Kati ci cumon ore morow.* Katy garde l'enfant (qui est connu). *Kati ci cumon o se morow.* Katy garde un (autre)/l'autre enfant.
  - (B2) Consolider l'emploi des deux combinaisons de déterminants *ore se* et *o se ehna*.
- Les déterminants quantificateurs
  - Employer *ta* qui désigne quelques éléments parmi d'autres semblables. Il quantifie aussi bien les entités animées que les entités inanimées. Ex : *ta morow* (quelques enfants) *ta loto* (quelques voitures).
  - (B2) Employer le déterminant *ade* qui se traduit par « quelques » lorsqu'il est antéposé à un nom qui peut faire référence à des animés ou à des inanimés en nombre restreint. Ex : *ade hmenew* (quelques femmes), *ade wanu* (quelques cocos).
- Les pronoms
  - Employer les pronoms personnels de la première personne du pluriel (commence à trois dans les langues océaniennes) à l'inclusif *eje* et à l'exclusif *ehnij*.
  - (B2) Employer les pronoms personnels du registre respectueux *nubo, nubon.*
- Les prépositions locatives
  - Employer la préposition *jewe/jewo/jo* qui indique la direction vers un lieu : dynamique centrifuge. Il sert à orienter dans l'espace.
  - (B2) Employer la préposition *se-i/-n* qui marque une relation locative « chez quelqu'un » ou « auprès de ». *Bone ome se-i ehne.* (Il/Elle est ici chez nous deux – lui et moi).

- Les adverbes autonomes et déterminants adverbiaux
  - Employer quelques adverbes préverbaux : *nidi* (trop), *etha* (séparément).
  - (B2) Consolider l'emploi des adverbes autonomes, les déterminants adverbiaux et les adjoints du prédicat.
- Les numéraux
  - Compter de 0 à 100 80 et expliciter à l'élève le système de multiplication de 20, à 40, 60, 80 et 100.
  - (B2) Compter de 0 à 10 000 en explicitant à l'élève le procédé pour passer de 1000 à 2000, 3000, 4000 jusqu'à 9000.
- Les conjonctions
  - Consolider l'emploi des conjonctions *ne* et *ka*.
  - (B2) Consolider l'emploi des trois conjonctions *ne*, *ka* et *ke*.
- Les noms dépendants et indépendants dans l'expression de la possession
  - Connaitre quelques noms dépendants combinés à d'autres noms formant ainsi des mots-composés avec une perte de la dernière consonne **-n**, comme *runen* qui devient *rune serei* (feuille d'arbre).
  - (B2) Connaitre quelques noms dépendants combinés à d'autres noms formant ainsi des mots-composés qui changent morphologiquement dans la composition, comme *omen* (branche) qui devient *ama serei* (branche d'arbre) ou bien *pon* (le dessus de) qui devient *pe laulau* (le dessus de table).
- La négation
  - Employer la structure négative exprimée à l'aide de *Tha…ko* pour nier le savoir, la connaissance et la maitrise de quelque chose. Ex : *Inu thuni.* Je peux. *Inu tha thuni ko.* Je ne peux pas. *Inu ha ule.* Je sais. *Inu tha ule ko.* Je ne sais pas.
  - (B2) Consolider l'emploi des structures négatives en *deko*, *deko ma*, *hage* et *tha-ko*.

– Morphologie lexicale

- La dérivation affixale (classificateurs et affixes)
  - Employer la dérivation affixale « e-o » pour exprimer une situation collective. Ex : *mane* (pleurer) → *e-mane-o* (pleurer ensemble).
  - (B2) Employer la dérivation affixale *a-ni* pour exprimer le causatif « faire X ». Ex : *kodraru* (manger) qui devient *akodraruni* (faire manger).
- La dérivation par réduplication
  - Consolider et enrichir le lexique autour des lexèmes réduplqués totalement et partiellement.
  - (B2) Consolider et enrichir le lexique autour de tous les lexèmes réduplqués.
- Les mots simples et composés
  - Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
  - (B2) Consolider et enrichir le lexique sur les mots simples et composés selon l'objet d'étude travaillé.
- Les verbes statifs ou actifs
  - Construire des phrases à l'aide du préfixe nominalisant *hna* (lieu de) pour les verbes actifs. Ex : *hna-eleda* (lieu de jeu), *hna-vole* (lieu où l'on joue au volley).
  - (B2) Consolider l'emploi des phrases simples à l'aide de verbes statifs et actifs.
- Les registres de langue
  - Connaitre la suffixation de *-ton* pour former des lexèmes d'un registre respectueux comme pour le verbe « laisser » : *nue* (registre courant) et *nueton* (registre respectueux).
  - (B2) Consolider et enrichir le lexique relevant du registre respectueux pour des lexèmes verbaux et non-verbaux.

Syntaxe

– Les différents types de phrases
- Consolider l'emploi des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives.
- (B2) Consolider l'emploi des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives.

– La subordination
- Connaitre et employer la subordination conditionnelle avec *Kacene ko.* Ex : *Kacene ko buice hna hue, buice onom ha tango.* (S'ils étaient partis, aujourd'hui ils seraient morts).
- (B2) Consolider l'emploi des subordonnées relatives, complétives et conditionnelles.

– Les fonctions syntaxiques dans la phrase canonique
- Identifier le prédicat dans une phrase simple : *Inu <ci kua> tin.*
- (B2) Savoir identifier le sujet, le prédicat ainsi que l'objet dans une phrase canonique.

– La transitivité et l'intransitivité
- Connaitre et employer des verbes variables réguliers indéterminés. Ex : *Kuan* (boire) → *Kua tri* (boire du thé). *Duon* (cultiver) → *Duo wakoko* (cultiver l'igname).
- (B2) Connaitre et employer quelques verbes irréguliers comme *koze* (couper) → *koce*. *Inu ci koze ore beretr* → *Inu ci koce beretr*.

Programme d'occitan-langue d'oc pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. L'occitan et ses langues sœurs
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les langues de France : découvrir la variété des pratiques linguistiques
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. L'espace linguistique de l'occitan-langue d'oc et ses variétés
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Enseignement bilingue
sixième	A1	A2 +

Langue romane à l'histoire et à la littérature millénaires, l'occitan-langue d'oc occupe un vaste espace au sud de la France, se prolongeant dans les Alpes, en Italie, et dans les Pyrénées, en Espagne. Dans cet espace diversifié, plusieurs régions et États ont l'occitan en partage.

Langue patrimoniale, ancrée dans une tradition écrite de renom depuis les Troubadours, transmise au fil des générations, la langue d'oc porte une mémoire et une culture aux traits originaux qui, à des degrés divers, font partie de l'environnement de l'élève. C'est aussi une langue de communication dans des situations variées comprenant l'échange quotidien de vues ou d'idées, la conversation, les médias et les manifestations artistiques et culturelles. Au collège, elle permet aux élèves qui la pratiquent une fructueuse réflexion métalinguistique que favorisent les comparaisons avec le français, les autres langues vivantes ou les langues anciennes.

S'agissant d'une langue de France, l'enseignement de l'occitan-langue d'oc s'appuie sur les pratiques linguistiques et culturelles locales ainsi que sur l'intérêt des élèves pour celles-ci. Il s'étend ensuite à l'ensemble de l'espace de la langue, en enrichissant les supports et les connaissances. La facilitation des échanges linguistiques participe à la redynamisation de son usage dans la société, tout en renouvelant les représentations et les supports pédagogiques.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux de repères linguistiques, les exemples sont donnés de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique. Les professeurs opèrent une transposition cohérente dans le système qui convient le mieux à la situation d'enseignement.

À l'entrée en classe de 6e, beaucoup d'élèves ont pu rencontrer la langue régionale dans leur environnement et certains ont bénéficié à l'école d'une initiation, d'autres d'un enseignement bilingue ou renforcé. Ils entament ou poursuivent au collège un parcours de découverte alliant connaissances et plaisir, fondé sur l'appropriation d'un patrimoine linguistique et culturel de proximité, leur permettant de mieux comprendre leur environnement et d'enrichir la gamme de leurs outils d'expression.

En lien avec les axes culturels, les élèves en parcours facultatif découvrent ou enrichissent progressivement de premières règles de fonctionnement de la langue. Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception.

En enseignement bilingue, les élèves approfondissent la pratique et la connaissance de la langue dans ses diverses composantes littéraires, historiques, géographiques et artistiques, en lien avec les axes culturels proposés. Ils réinvestissent et confortent leurs compétences dans le cadre d'un enseignement intégré de la langue aux disciplines (DNL).

Quel que soit le parcours, facultatif ou bilingue, les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Les activités orales précèdent les activités écrites, notamment pour construire progressivement la compétence de lecture oralisée, la maitrise des relations graphie-phonie et une prononciation aussi authentique que possible en expression orale.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Qu'ils soient réels ou imaginaires, actuels ou historiques, plusieurs personnages de renom marquent l'espace occitan dans son ensemble, d'autres sont connus à un niveau plus local. Ils appartiennent au domaine du pouvoir, de l'histoire, de la science, du sport, de la littérature, de la chanson, etc. L'étude de personnages peut permettre d'en venir ensuite à une présentation de soi et des personnes de son entourage.

Objets d'étude possibles

- Je suis un personnage célèbre, devinez qui je suis !
- Portraits de familles
- Mon animal préféré
- Dans ma valise de comédien : l'apparence et les vêtements

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

La vie quotidienne permet tantôt de décrire et d'étudier des habitudes et des réalités vécues (mon quotidien), tantôt de découvrir et de susciter l'étonnement dans la rencontre des autres, par exemple à travers le constat de variations régionales ou par les différences de dénomination en français et en occitan d'une même réalité. *Dejunar, dinnar, sopar*… c'est aussi petit-déjeuner, déjeuner, diner

Objets d'étude possibles

- La maison
- *En taula !* Tous à table !
- Viens jouer !
- Ma nouvelle vie de collégien

Axe 3. Pays et paysages

La géographie de l'espace occitan se caractérise par une grande diversité de reliefs, de climats et de marques d'interventions humaines qui façonnent des paysages originaux dont certains sont emblématiques, constituent des marqueurs culturels et sont parfois investis comme lieux de découvertes et de vacances. Établissant un lien entre langue(s) et territoire, les composantes du paysage ont pu servir à désigner un grand nombre de lieux. L'action humaine, à l'échelle de la planète ou d'un espace particulier, peut également fragiliser et modifier les milieux naturels qui caractérisent les paysages ; une prise de conscience et des actions de sauvegarde sont parfois nécessaires.

Objets d'étude possibles

- Paysages de ma région
- Quand les lieux parlent
- Protéger la nature
- Ville, campagne, mer ou montagne ?

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Les contes et légendes de l'aire linguistique d'oc puisent leur essence dans un patrimoine oral multiséculaire. Les êtres fantastiques originaux qu'ils mettent en scène, les croyances qu'ils véhiculent, les valeurs qu'ils illustrent sont ancrés dans l'environnement humain (coutumes, cuisine, costumes, rituels festifs) ou naturel (faune, flore, topographie, géographie, etc.). Ils n'en restent pas moins empreints de l'universalité des contes. Avec leur singularité, ces récits traditionnels et leurs personnages développent l'imaginaire de chacun et sont parfois source d'inspiration pour des créateurs contemporains. La dimension orale du conte mérite d'être soulignée : les conteuses et les conteurs font vivre le conte auprès de leurs auditeurs.

Objets d'étude possibles

- Les êtres fantastiques d'Oc
- Croyances, contes et légendes des origines
- La littérature de jeunesse, le conte de création
- Tous conteurs !

Axe 5. Arts et expression des sentiments

La rencontre directe avec des œuvres dans un lieu culturel est l'un des objectifs de l'éducation artistique et culturelle. C'est le temps du partage et de l'ouverture, prenant pour assise le monde des émotions et de la sensibilité. L'amour et la haine, la tristesse et la joie, le calme et la colère, le dégout, l'étonnement, la surprise ou la peur se lisent dans de nombreux objets artistiques. Cet axe a une dimension interdisciplinaire marquée.

Objets d'étude possibles

- Au musée
- Au spectacle
- *Dancem* !
- Si on filmait ?

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année, les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.), mais restent très simples et courts.

Les élèves de cursus bilingue se voient proposer des activités de compréhension plus complexes visant le niveau A2+, permettant notamment d'enrichir le lexique au-delà de la simple reconnaissance de mots clés et de s'approprier une gamme plus étendue de constructions syntaxiques.

Dans tous les cas, l'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- associer des informations à une image, un titre (par exemple, reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu (par exemple, dire un poème) ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- adapter et modifier (par exemple, écrire ou dire à la manière de).

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et des instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou des émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples sont donnés dans la variété gasconne et peuvent être transposés en d'autres variétés. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents** ou très familiers pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : *naturau* (*natura*), *vilòta* (*vila*), *caminar* (*camin*). – Les aliments (*cafè, sucre, pan*), les activités de loisirs (*musica, dança, practicar*), les vêtements (*vèsta, tricòt, rauba…*), certains membres de la famille (*pair, mair, oncle, tanta*) certaines parties du corps (*man, aurelha, braç*), animaux (*elefant, tigre, lop*), couleurs (*negre, verd, ròse*). – S'appuyer sur l'***alternance des voix*** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur un certain nombre de **phénomènes récurrents constatés** (*palancas*) entre français, occitan et autres langues romanes du répertoire de l'élève. – S'appuyer sur les temps (désinences du passé, présent, futur) et les marqueurs **spatiotemporels** (*aquí, adara, autes còps, doman, alavetz, puish, encara [enqüèra],* etc.) pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion** de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité (*a mon avís, deu punt de vista de, pensar que,* etc.). – S'appuyer sur ce qui permet de distinguer une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation ou le renforcement du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter ou consolider les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le chant, la poésie tout comme le jeu, permettent de reprendre et de répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples, mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier. La maitrise des relations graphie-phonie fait l'objet d'un apprentissage progressif toujours fondé sur la réalisation orale.

En parcours bilingue, la production d'oral et d'écrit dans le cadre disciplinaire (DNL) constitue à la fois une occasion de développer la pratique et de remédier à des erreurs.

Quel que soit le parcours, à l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et des phrases simples isolées, décrire des personnes ou des personnages, des lieux et des objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou des expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien, tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses supports possibles en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples proposés sont dans la variété languedocienne et peuvent être déclinés en d'autres variétés. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies – **À l'oral** • **Répéter, mémoriser, prononcer** de manière expressive. • **Veiller à l'accent tonique** de mot, aux diphtongues, au h et r apical selon les parlers, aux terminaisons en « e » ou « a » (*un conte, un problèma*), au schéma intonatif de la phrase. – **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Travailler l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • **Travailler l'étendue de son lexique** et sa capacité à développer son propos en s'exerçant à **substituer** ou **préciser** des éléments. S'appuyer sur les similitudes récurrentes avec les autres langues, notamment le français. – **À l'écrit** • Travailler la correction linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et / ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • **Recourir explicitement à divers connecteurs** simples pour faire apparaitre une cohérence. • Comme à l'oral, **travailler l'étendue de son lexique** et sa capacité à développer son propos en s'exerçant à **substituer** ou à **préciser** des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Aquí Joan de l'Ors e sos amics. Son dins lo bòsc. Veson un*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Aquí Joan de l'Ors e sos amics. Totes quatre son dins un*

castèl. Es tot negre, fa paur ! Es lo castèl del diable.

– **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite.

Soi ieu ! M'apèli Anaís, demòri a Montalban. / Ieu, soi Arnaud. Ai onze ans e vivi a Carcassona. Antòni es mon fraire. Avèm pas de sòrre.

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.

Lo Drac es lo filh del diable. La Draquessa es la femna del Drac. L'enfant polit es presonièr del Drac. Mas l'Enfant polit tua la Draquessa e desliura la Filha polida.

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.

L'estiu vau en vacanças a la mar per me banhar. L'ivèrn vau a la montanha e fau d'esquí. Ma foto preferida es sus la plaja : mon fraire es davant e darrièr i a la mar.

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels.

Uèi, tenèm lo diluns 15 de junh. (date du jour)

Deman es l'anniversari de Matieu. / Qué fas aqueste ser ? / Lo dimècres jògui al rugbí. / Per Nadal, avèm de presents.

– **Exprimer les heures** entières, demi-heure, quart d'heure :

Es mièjgjorn e un quart. Es una ora del matin. Son tres oras e mièja del vèspre.

– **Exprimer simplement** ses gouts et les supports possibles en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées.

M'agrada de manjar de pan amb de confitura o de mèl. M'agrada pas aquesta cançon. M'agradan los espòrts e los jòcs. Aimi pas la carn. Es bon ! Aquò, òc ! Ma seria preferida es…

– **Organiser de manière linéaire** un propos adressé en employant quelques connecteurs logiques et chronologiques :

- ajouter un élément : *e / amb* ;
- illustrer : *coma, per exemple* ;
- exprimer une opposition : *mas* ;
- exprimer la cause par juxtaposition : *es pas present qu'es malaut* ;
- exprimer la conséquence : *donc*.

– **Exprimer simplement un souhait**, une intention ou une projection dans un futur proche.

Vòli una glaça al chocolat se vos plai. / Vòl tuar lo Drac. / Vas nadar, deman ?

– **Formuler simplement des hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

Es una fada benlèu. Son de mostres, cresi. Es lo Drac probable.

bòsc. Son perduts. Mas veson un castèl al luènh e i van. Es un castelàs tot negre, tot i es silenciós, fa paur ! Se mainan qu'es lo castèl del diable.

– **(Se) présenter** de manière nuancée et variée.

Mos amics e mos parents me dison Melí. / Sabètz que lo Miquèl es mon melhor amic ? / Sul malhum, l'escais-nom d'Antòni es… / La jove eroïna se ditz Alazaís, es nascuda a Fois, es fòrta, aluserpida e coratjosa. / A la cara redonda, lo pel cort e frisat e tanben los uèlhs blaus.

– **Raconter une histoire brève** en enchainant quelques éléments de discours.

Lo Drac es lo filh del diable. Amb sa femna la Draquessa, vivon dins lo país de jos la tèrra. Un jorn, lo Drac captura l'enfant polit e lo ten presonièr dins una barrica. La Draquessa l'engraissa perqué lo vòlon manjar. Mas fin finala, mercés a una rusa, l'Enfant polit tua la Draquessa e desliura la Filha polida.

– **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.

Cada estiu, anam a la mar per las vacanças. Aquí, fasèm fòrça activitats nauticas. Lo ser nos retrobam totes. / Situatz la vila de Dacs sus la mapa. Dins quala partida de la vila se tròba lo collègi Joan Jaurés ? Qual fluvi raja a l'èst de Dacs ? Trobatz puèi nomenatz los amainatjaments que vesètz entre Dacs e e aquel fluvi.

– **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

Deman passat, serem en vacanças. / Ièr delà fasiá calor. / Començam sulpic o esperam totara ? / La setmana que ven / Se levar d'ora

Los Romans cresián a una legenda sus las originas de lor vila. Nos es estada contada pels escrivans latins al sègle 1èr abans J.C.

– **Exprimer ses gouts**, comparer et exprimer des supports possibles en nuançant son propos.

M'agrada de caminar mas estimi mai far de bicicleta. / M'agradan pas ges los filmes d'espaventa, los teni en òdi. / Val mai lo primièr que non pas lo segond. / Tròbi qu'es gaireben un cap d'òbra.

– **Exprimer son opinion** de manière simple, mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

Pensi que Julia a rason. / De mon punt de vista, la primièra solucion es la melhora. / Soi pas brica d'acòrd amb tu. / Se pòt dire que …

– **Organiser de manière linéaire** un propos ou un récit en articulant et en hiérarchisant les informations à l'aide des connecteurs logiques les plus courants.

Aquel ser, demandèri una glaça al chocolat mas i aviá pas mai aquel perfum. Alara causiguèri vanilha. E lo vendeire me metèt dobla dòsi !

– **Exprimer une volonté**, une intention, exprimer de manière simple un projet et les conditions de sa réussite.

Vòli que la fèsta siá polida. / Vau convidar los amics per mon anniversari, se los parents son d'acòrd. / Desiri que tot se passe coma cal.

– **Formuler des hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la condition, y compris de manière lexicalisée.

Se pòdi, t'ajudarai. / Farai lo trabalh a condicion que m'ajudes.

Interaction orale et écrite, médiation

Le travail de la compétence de médiation est particulièrement fructueux dans les zones linguistiques dans lesquelles coexistent deux langues : le français et la langue régionale. On peut également, en occitan-langue d'oc, s'entrainer avec les variétés de la langue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thèmes connus sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations courantes et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. Ils sont proposés dans la variété limousine et peuvent être déclinés en d'autres variétés. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau A2+.

A1	A2+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension (*Comprene… / Comprene pas…*). – Se faire aider, solliciter de l'aide (*Ajuda ! / Zo podetz tornar dire ?*). – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes ; – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis,** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos (*per exemple, coma se, tant vau dire, vòle dire que…*). – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. *Pòdes tornar dire quò-qui d'una autra maniera, sens te prejar ?* *Quò qu'es quò-qui ? Pòdes ne'n dire mai ? Mercé.* – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. (*dralha → chamin, escarabilhat → desgordit, un bocin → un pauc, un brin, ai de far → deve far, me fau far,* etc.). – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée (adaptation de lexique français, espagnol, italien, etc.).
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples : *Que vòles beure ? Quora te chal / fau partir ? Onte demoratz ? Qual es ? Quala ora es ? Quala se fai ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Vaque ! Visatz ! Escotatz ! Sieta-te ! Anem ! Barra la pòrta se te plai.*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Que vòles ? Onte se passa ? Quant n'i a ? Perqué ?* *Quala surta de document recerchas ? Per quala rason podetz pas venir ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous

– Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée : *Coma quò vai ? Quò vai ben, te grandmercege. / Mercés.* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Pòde anar beure ? Sens vos prejar, si vos plai.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Òc. Òc-ben ! D'acòrd ! Bona idea ! De segur ! Ió tanben. Non. Nani. Non pas. Vòle pas.* – **Épeler** des mots. *Podetz letrejar queu mot ? Coma s'escriu… ?* – Demander de l'aide, de répéter, de clarifier, y compris par des formules toutes faites. *Podetz tornar dire se vos plai. / Me podetz explicar ? / Te pòde ajudar ? / Coma se ditz… ?* – Utiliser des formules de politesse élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Adiu (tu) / Adiusiatz (vos, vosautres) / Bonjorn. / Au reveire ! / Excusatz-me. / Sens vos comandar. / Te prege. / Estimat, estimada / Portatz-vos plan…* – **Informer, prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atencion / Gara / Mesfia-te / Espera un pauc / Dijatz.* – Utiliser des verbes de ***perception***. *Visa ! Escota ! Auvissètz ?* – Utiliser quelques termes permettant de ***situer une information.*** *Es aicí, a la pagina 15.* – Exprimer des besoins élémentaires. *Ai fred / chaud. / Avetz fam ? / Ai set. / An som.* – ***Transmettre les informations factuelles* essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Lo concèrt es a 9 oras de l'enser. Còsta 5 èuros.*	forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir : *Vaque ! Visatz ! Escotatz ! Sieta-te ! Anem ! Barra la pòrta se te plai. / Se vos plai, me podetz ajudar ? / Te fau parlar mai fòrt. / Òc, emb plaser. / D'acòrd, zo fau. Taisatz-vos, escotatz-me ! Quò te vai entau ?* – Mobiliser l'expression simple, mais variée de l'**autorisation**, de la **permission**, de l'**interdiction**, ou des **contraintes**. *Pòde… / Es permés de… / Es interdit de… / Arribam pas a… / Te fau pas avançar…* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Òc / Non / Nani ! / Òc-ben ! / D'acòrd ! / Bona idea ! / Es impossible. / Vòlen pas. / Sei contra / De segur / Benleu* – Donner et demander des précisions sur une information en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Perqué es dangierós, queste animal ? / Quala es la regla de… ? / Se fai entau perque… / Podetz tornar explicar perque… / Coma ? / Quora ? / Onte ? / Perqué ? / Quantben ?* – Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse pour interpeler, saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange, y compris à l'écrit. *Bonjorn ! / Adiu ! / Bona nuèch ! / Coma quò vai ? Plan mercés ! E tu ? Te salude* *Adiu / Au reveire / Au còp que ven / Ten-te fier / A leu leu* – **Relancer** par une large gamme de questions. *E vosautras, que ne pensatz ? Setz d'acòrd ? A tu de me dire.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *Queste eveniment es plan important / caporal…. perque / dau moment que…*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1

Reconnaitre et reproduire l'accent tonique de mot ; reconnaitre et reproduire le schéma intonatif de la phrase (interrogative en particulier) ; reproduire le R apical et le H aspiré (selon les parlers) ; reproduire les diphtongues [aj, ej, ɛi, ɔi, uj, aw, ew, iw, ɔw]

A2+

Consolidation du niveau A1, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie, par exemple la prononciation de *aviá* ou de *puèg*, le rôle des accents graphiques (*papa / papà, pel / pèl, pais / país*) ; distinguer voyelles ouvertes et fermées, notamment e / ɛ (*metre / mètre*) ; distinguer les sons « *en* » et « *an* » (*lenga / lançar*).

Lexique en lien avec les axes culturels

Les termes sont donnés en variété provençale, graphie mistralienne, et peuvent être transposés en graphie classique dans d'autres variétés.

– **La famille**

A1 *La famiho, viéure / demoura / resta emé lou paire, la maire, lou fraire, la sorre, lou grand, la grand*

A2+ *lou cousin, la cousino, l'ouncle, la tanto, lou mié-fraire, la mié-sorre, lou felen, la feleno, lou nebout, la neboudo, mi gènt, la parentèlo,* etc.

– **Nationalités et entités régionales en lien direct avec l'aire géographique occitanophone et ses voisins**

A1 *França, Óucitanìo, Païs d'O, siéu francés / franceso / óucitan / óucitano, soun de Gascougno / Prouvènço / Limousin,* etc.

A2+ *Es gascoun / gascouno / lengadoucian / lengadouciano / prouvençau / prouvençalo,* etc. *Sian de Niço / Toulouso,* etc. *Itàli, Espagno, Catalougno, un ami italian, es Espagnòu, soun Catalan,* etc.

– **L'apparence**

A1 *gros / maigre, grand (bèu) / pichot, jouine / vièi, risoulet, poulit, péu long / court*

A2+ *autres termes tels que mejan, groussas, grandet (modalisation), laid, agradiéu, vieianchoun, péu lis / frisa / brun / castan / blound,* etc.

– **Le caractère**

A1 *jouious, triste, simpati, bon, marrit, creatiéu, egouïsto, dubert*

A2+ *autres termes tels que escarrabiha, aïssable, valènt, amistous, crentous, juste, espountaniéu, pau-parlo,* etc.

– **Les vêtements de base**

A1 *se vesti, li braio, la camiso, lou tricot, la raubo, la camiseto, li causseto, la casqueto, lou mantèu, la vèsto, li jin,* etc.

A2+ *autres termes tels que lou maiot de ban, lou faudau, lou capèu, lou bounet, li debas, li braio courto / short, lou teissut, li vèsti,* etc. *Carga lou mantèu, se desvesti, apara de la calour,* etc.

– **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *Lou cors, la tèsto / lou cap, lis iue, la bouco, lou nas, lis auriho, lou bras, li det, li cambo, li pèd,* etc.

A2+ *autres termes tels que li ciho, li gauto, lou pitre, lis espalo, li cueisso, la caviho, lou couide, lou geinoui,* etc.

– **Les métiers génériques**

A1 *Travaia (encò de…), faire lou…, l'engeniaire, lou mège, lou gendarmo, l'assistant souciau, l'ensignaire,* etc. *(et les formes au féminin).*

A2+ *autres termes tels que la cousiniero, la bouchiero, la fourniero, la mecaniciano, l'atlèto proufessiounalo, l'atriço, l'autriço, la chimisto, l'agricultriço,* etc. *(et les formes au masculin).*

– **Certains animaux**

A1 *lou chin, lou cat, la furo, lou pèis, l'aucèu, l'ase, lou chivau, lou loup,* etc.

A2+ *autres termes tels que (en fonction des documents abordés, animaux sauvages / domestiques)* etc. *Lou lapinoun, lou catoun, lou cadèu,* etc. *Li pato, lis aleto, la co, li bano, li baneto,* etc. *Lou mitan / rode de vido, lou regime alimentàri,* etc.

– **Les habitudes, le quotidien**

A1 *dourmi, se leva, se lava, se doucha, dejuna, manja, ana à l'escolo, jouga, travaia, se jaire, se coucha,* etc. *Les jours de la semaine*

A2+ *autres termes tels que tard, d'ouro, lou dina, lou soupa, lou gousta, li lesé, se lava li dènt / li man, passeja lou chin, ajuda lou fraire, faire de croumpo, neteja, metre la taulo, estudia,* etc. *Les mois de l'année.*

– **L'habitat, la maison**

A1 *l'oustau, l'apartamen, lou saloun, la chambro, la cousino, la salo de ban, li coumun, la porto, la fenèstro,* etc.

A2+ autres termes tels que *lou membre / la pèço, l'intrado, la croto, lis escalié, la grasiho, la clausuro, la téulisso, la chaminèio, lou courredou, li paret, lou plan-pèd, l'estànci, lou granié,* etc.

– **Le jeu et ses consignes**

A1 *Lou jougaire / la jougarello, lou jouguet, la partido, à tu de jouga, coumença, jita li dat, encaro, lou jo de soucieta, lou jo d'en-deforo, la carto, lou poun, avèn gagna,* etc.

A2+ autres termes tels que *lou platèu de jo, li chourmo / lis equipo, es enebi / defendu, pesca / vai à la pesco, passa, cadun soun tour, trichés pas ! , la marco, la couëquipiero,* etc.

– **Les aliments et les habitudes alimentaires**

A1 *Lou dejuna, lou dina, lou soupa, la recèto, pas avé talènt / fam, avé set, lou béure, lou pan, la car, lou pèis, lis iòu, li liéume / l'ourtoulaio, la frucho, lou la, lou burre, lou froumage, li pastissarié, la farino,* etc.

A2+ autres termes tels que *l'intrado, lou dessèr, l'ensalado de frucho, lou roustit, li lipetarié, li cese, la poumo d'amour, lou pòrri, la lesco, la sausso, la sau, lou pebre, l'òli, l'aiòli, adouba, tasta, cousina, goustous, paure,* etc.

– **Les loisirs et les sports**

A1 lieux de loisirs *(lou cinema, la piscino, la pisto de patinage, lou terren, lis areno, l'eirau de jo,* etc.*),* **activités** *(jouga i jo videò, regarda la televisioun, legi, dessina, faire d'esport, escouta de musico, faire de / jouga au rubi, à la petanco, faire de judò, de ginnastico, de chivau, dansa, nada, faire de biciéucleto, jouga de pianò,* etc.*),* blocs lexicalisés *lou dimècre…, pendènt la dimenchado…,* etc.

A2+ autres termes tels que **lieux de loisirs** *(la salo d'esport, lou tiatre, l'estàdi, lou quihié,* etc.*),* **activités** *(s'espaceja / se diverti, bèn s'amusa, couleiciouna, èstre sòci d'un clube, legi de bendo dessinado, bricouleja, faire d'escourregudo, escala,* etc.*), blocs lexicalisés dins moun tèms liéure…, cade dissate…, quouro ai lesé…, siéu apassiouna / apassiounado de…,* etc.

– **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *Pèr Nouvè / Calèndo / Pasco / Toussant, lou sap / l'aubre de Nouvè, lou cacho-fiò, lou fiò de Sant Jan, la castagnado, la fèsto, lou balèti, li presènt,* etc.

A2+ autres termes tels que *la meleto / lis iòu de Pasco, lis auriheto de Carnava, lou passo-carriero, lou jujamen, la fèsto di vendèmi / de l'amountagnage / de la musico, lou jour feria, lou rituau, la tradicioun, l'estrambord, simboulisa, festeja,* etc., blocs lexicalisés *antan fasien… / aro se fai…… torno cade an, la tradicioun vòu que…,* etc.

– **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *Lou païs, la vilo, lou vilage, lou campèstre / la campagno, Oucitanìo, Gascougno, Limousin, Prouvènço,* etc. *Le département et / ou le territoire de résidence (Courrezo, Droumo, Armagna,* etc.*), la mar Mediterragno, l'oucean Atlanti, lis Aup, li Pirenèu, lou Mountagnage Centrau ; la mar, sus la coustiero, sus la plajo, à la mountagno, lou pue / la colo, la pèiro, l'aigo, lou riéu, lou bos / la séuvo, la garrigo, poulit, bèu, aut, larg,* etc.

A2+ autres termes tels que *lou flume, l'archipèlo, la costo, l'isclo, l'estang, la vau, la cimo, la plano / la baisso, lou planestèu, la prado, la ribo, l'aubre (l'agarrus, lou pin, lou pibo, l'auciprés,* etc.*), lou bartas, la flour, li barragno, la restanco, la marreladuro,* etc. *; espandi, subre-bèu, dubert, clapeirous, umide,* etc.

– **Les contes et légendes**

A1 *lou conte, la legèndo, lou rèi / la rèino, l'eros / l'erouïno, lou masc, la masco, l'ami, bon, marrit ;* quelques êtres fantastiques *(Lou Dra, li Fado, la Tarasco, lou Leberoun,* etc.*) ;* incipit *(un cop èro),* clausules *(Tric e tra, lou conte es acaba ; em'acò bello finido !) ; lou poudé, èstre fort, èstre en coulèro,* etc. En expression, il n'est pas recouru aux temps du passé sauf sous forme lexicalisée *(un cop èro), l'istòri se passo…* (présent de narration), etc.

A2+ autres termes, tels que *lou Matagot, la Chaucho-Vièio, la pouïsoun, la baumo / la cafourno, empouisouna, rescountra, ajuda, s'amourousi de…, au bout dóu camin,* etc. En expression, recours aux temps du passé (imparfait, prétérit de l'indicatif) notamment à la 3e personne (*fasié, anavon, diguè, veguèron*).

– **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *urous, triste, en coulèro, estabousi / sousprés / espanta, esfraia, (et les formes au féminin). Qunto peno ! Siéu countènt ! Terrible ! rire, ploura,* etc.

A2+ autres termes tels que *deçaupu, maucoura, estrambourda, d'ataco, entristesi, avé de cor, jouious / galoi,* (et les formes au féminin), etc.

– **Compter**

A1 jusque 20 ainsi que les dizaines

A2+ jusque 1000

– **Exprimer l'heure**

A1 les heures entières et demi-heures *es miejour, es cinq ouro e miejo dóu vèspre, es sèt ouro dóu matin*, etc. Certaines variétés effectuent des accords *es uno ouro / soun sièis ouro.*

A2+ les quarts d'heure (*es miejour un quart, es tres ouro manco un quart*, etc.), toutes les heures (*es uno ouro dès, es nòuv ouro manco cinq*, etc.), autres termes tels que *miejo-niue, es tres ouro picanto, es sèt ouro passado*, etc.

Grammaire A1 / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+.

Le verbe : premières conjugaisons

– Identifier l'absence de pronom personnel sujet et reconnaitre les désinences des personnes verbales : -i / e(1PS), -s(2PS), -m(1PP), -tz(2PP), -n(3PP)
– Le présent de l'indicatif : connaitre le présent de l'indicatif des verbes les plus courants :
  • les auxiliaires *èsser* et *aver* et le semi-auxiliaire *anar ;*
  • les verbes de modalité : *poder, voler, saber, caler (cal) ;*

- les verbes réguliers : *parlar, legir, batre* ;
- la 3e personne du singulier de quelques verbes irréguliers fréquents : *ditz, coneis, fa*.

– Le présent peut être utilisé provisoirement pour exprimer un futur proche : *Deman, jògui al fot*.
– (A2+) Connaitre le principe d'alternance vocalique pour les verbes tels que *portar* (*pòrti, portam*) ou *poder* (*pòdi, podèm*)
– L'impératif : reconnaitre quelques formes courantes (à l'aide notamment des consignes de classe : *Assietatz-vos ! Escotatz ! Gaitatz ! Obrís lo libre ! Pren lo casèrn ! Barra la pòrta ! Vai al tablèu !*
– Les temps du passé :
  - reconnaitre quelques marques verbales simples des temps du passé : *èra / aviá,* « *-èt* » dans *diguèt, anèt…* « *ava* » dans *parlava, anava ;*
  - (A2+) connaitre le passé composé, le passé simple et l'imparfait des verbes réguliers et des auxiliaires.

– (A2+) Le futur de l'indicatif.
– (A2+) Le présent du subjonctif des verbes en « AR » dans les constructions simples : *cal qu'escoten, se canta que cante*.
– (A2+) Le présent du subjonctif des verbes *èsser* et *aver* et de quelques verbes irréguliers fréquents : *que diga, que fagam, que poscatz*, etc.

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

– Identifier le GN sujet du verbe.
– Utiliser la marque « s » au pluriel des noms et adjectifs (sonore dans plusieurs variétés) ; en graphie mistralienne, le pluriel n'est généralement pas marqué et découle du déterminant.
– Identifier les articles définis au singulier (*lo, la, l'*) et au pluriel (*los, las / li*) ; les articles indéfinis au singulier (*un, una / ua*) et le marquage du pluriel (*de, d' ou Ø*).
– Utiliser la contraction des prépositions *a* et *de* suivies de l'article défini : *lo, los, lei* (*al / au collègi, del / deu / dau teatre, dels / deus / dei personatges*, etc. selon les variétés).
– Utiliser le déterminant possessif : *mon fraire, sa sòrre, ton amiga* (devant voyelle), *nòstres amics*.
– Utiliser le déterminant démonstratif : *aquel escolan, aquelas causas* ; (A2+) connaitre le déterminant démonstratif de proximité : *aquestes libres, aquesta pagina*.
– (A2+) Utiliser le marquage Ø devant certains noms de pays et de lieux (*de França, en Lemosin, a Garona*).
– (A2+) Repérer le genre de noms courants distinct en occitan et en français (*la sal, una ongla, un image*).
– Utiliser les suffixes *-aire* / *-aira* et *-eire* / *-eira* pour dériver un nom d'agent (personne) : *cantar* → *una cantaira*, *batre* → *un bateire* (en gascon, emploi préférentiel des suffixes *-edor*[*a*], *-idor*[*a*] : *un vendedor*, *una bastidora*).
– (A2+) Utiliser l'expansion du groupe nominal par des propositions relatives simples : *lo quadre que vesèm…, la vila ont demòri…*, etc.
– Utiliser l'adjectif interrogatif *Quin ? / Qual ?* appris de manière intégrée : *Quina / Quala ora es ? Quines amics venon ?*

Les pronoms

– Utiliser les pronoms personnels sujets et d'insistance (*Ela, es contenta, E tu ? A ieu ! Per nosautres…, Aquò fonciona*, etc.).
– Utiliser les pronoms personnels compléments dans des emplois courants (*Me dison…, levatz-vos, te demandi…, lo pòrti, las coneissèm,* etc.
– (A2+) Connaitre les pronoms neutres *o (zo, ac, va), i, ne* et les utiliser dans des constructions simples : *i a, i vau, ne vòli, o cal,* etc.
– (A2+) Connaitre la place des pronoms dans la succession de deux verbes : *i pòdi anar, vos volèm dire, te vau ajudar*, etc., selon les variétés.
– Reconnaitre et utiliser quelques pronoms interrogatifs (*Ont ? Qual ? Quora / Quand ? Que ? Perqué ? Quant ? Cossí / Coma ?*), appris de manière intégrée : *Ont demòras ? Cossí cal far ? Quant de cartas cal ?* etc.

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

– Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*uèi, deman,ièr, ara, alara / alavetz*), groupes prépositionnels (lo *dimècres, al mes de junh*) ou groupes nominaux (*cada jorn*).
– Exprimer les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux, *.divendres lo 5 de novembre.*
– (A2+) Dire l'année (1989, 2024), le siècle (*sègle XX ou sègle XIVau*).
– Utiliser les verbes de position et de déplacement avec leur complément prépositionnel de lieu : *èsser al collègi, anar a la mar, demorar a Tarba, se trobar a costat de…, viure en França, tornar de Marselha, venir de l'ostal*.
– Utiliser les adverbes de lieu (*denaut, debàs, aicí, aquí, ailà, a dreita / drecha, a esquèrra*).

Les adverbes pour exprimer la préférence ou comparer

– *M'agrada mai… Val mai…*
– (A2+) *Mai… que, mens… que, tant… coma*

La phrase occitane et son organisation

– Former des constructions attributives : *Es pichon. Lo temps es polit. Lo cèl es blau. Sètz mos amics*.
– (A2+) Dans les constructions attributives, faire varier le degré d'intensité de la qualité à l'aide de graduatifs : *fòrça / plan, mai que, pauc, gaire, pro, donc, tanben, bravament, vertadièrament,* etc. *Es fòrça polit aicí !*
– Repérer l'organisation de la phrase simple (notamment la phrase déclarative et sa forme négative) : *Lo camin monta al castèl. Tròban pas la sortida / Non tròban pas la sortida. Qu'es polit aquò !*

- En gascon, repérer les énonciatifs : *Lo dròlle que parla plan. E parla lo dròlle ? Non / ne parla pas.*
- Repérer l'intonation de la phrase interrogative.
- Utiliser quelques conjonctions de coordination dans des énoncés simples (*e, o, mas)* ou (A2+) plus complexes *(e mai, per contra, per aquò / totun / pasmens, solament,* etc.*)*.
- Utiliser quelques connecteurs chronologiques (*alara, puèi, finalament*) ou (A2+) logiques pour illustrer (*coma, per exemple*) ou exprimer la conséquence (*donc, aital / ansin*).
- Utiliser les modalisateurs *benlèu / bensai, probable, segur / solide* pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé.
- (A2+) Compléter le nom par des propositions subordonnées relatives simples : *Lo projècte que començas…, las istòrias qu'escotam,* etc.

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
cinquième	A1+	B1

Langue romane à l'histoire et à la littérature millénaires, l'occitan-langue d'oc occupe un vaste espace au sud de la France, se prolongeant dans les Alpes en Italie et dans les Pyrénées en Espagne. Dans cet espace diversifié, plusieurs régions et États ont l'occitan en partage.

Langue patrimoniale, ancrée dans une tradition écrite de renom depuis les Troubadours, transmise au fil des générations, la langue d'oc porte une mémoire et une culture aux traits originaux qui, à des degrés divers, font partie de l'environnement de l'élève. C'est aussi une langue de communication utilisée dans des situations variées telles que l'échange quotidien de vues ou d'idées, la conversation, les médias et les manifestations artistiques et culturelles. Au collège, elle permet aux élèves qui la pratiquent une fructueuse réflexion métalinguistique que favorisent les comparaisons avec le français, les autres langues vivantes ou les langues anciennes.

S'agissant d'une langue de France, l'enseignement de l'occitan-langue d'oc s'appuie sur les pratiques linguistiques et culturelles locales ainsi que sur l'intérêt des élèves pour celles-ci. Il s'étend ensuite à l'ensemble de l'espace de la langue, en enrichissant les supports et les connaissances. La facilitation des échanges linguistiques participe à la redynamisation de son usage dans la société, tout en renouvelant les représentations et les supports pédagogiques.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux de repères linguistiques, les exemples sont donnés de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique. Les professeurs opèrent une transposition cohérente dans le système qui convient le mieux à la situation d'enseignement.

En classe de 5e, les élèves poursuivent l'apprentissage de l'occitan, en parcours bilingue ou facultatif, et débutent l'apprentissage de la deuxième langue vivante obligatoire. Ils sont donc amenés à apprendre simultanément deux ou trois langues vivantes étrangères ou régionales tout en poursuivant l'étude du français. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, de s'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans ce parcours plurilingue, les convergences sont recherchées : pour chaque langue étudiée, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont en articulation étroite avec les activités langagières. L'apprentissage simultané de plusieurs langues romanes constitue à la fois un intérêt, une aide et un défi à relever. Ainsi, les élèves trouveront des similitudes avec l'espagnol ou l'italien, par exemple, et bien sûr avec le français. Les travaux scientifiques et méthodologiques sur l'intercompréhension des langues romanes constituent une aide précieuse dans ce domaine. Il convient de travailler sur les ressemblances et les différences en les traitant progressivement au cours d'activités comparatives, courtes, mais explicites. Le contenu culturel du programme permet de revenir à la source latine de ces langues, ce qui aidera les élèves à mieux en saisir le fonctionnement. Dans ce cadre, un travail conjoint avec les professeurs de français, de latin, de langues romanes, et même d'anglais, est bénéfique pour l'apprentissage des langues et des cultures. Les connaissances familiales de certains élèves peuvent aussi être mobilisées. La comparaison du lexique, des conjugaisons, de l'accentuation notamment, constitue un moyen de rendre cohérent et constructif l'apprentissage simultané et permet d'éviter tout conflit cognitif.

En contexte d'hétérogénéité des niveaux de compétence, l'interaction et la médiation jouent un rôle central dans la classe, permettant aux uns de réactiver et d'approfondir leurs connaissances, aux autres d'acquérir de bonnes bases par l'écoute fréquente de locuteurs avancés. Le programme propose des pistes d'activités variées qui tiennent compte de cette variété de niveaux ; à chaque professeur d'en tirer le meilleur parti en fonction de son contexte d'enseignement.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Cet axe est destiné à questionner la personnalité et la spécificité de chacun : soi, ses proches ou des personnages connus. Le thème contribue, grâce à l'expression orale et à l'interaction et à resserrer les liens dans le groupe-classe. Il permet de réactiver le vocabulaire du portrait et de la description abordé en classe de 6e afin d'approfondir et compléter les connaissances et savoir-faire.

Concernant le portrait de personnages célèbres, il est opportun de situer les descriptions dans le contexte culturel occitan. Peuvent être évoqués les personnages légendaires ou célèbres, les mythes fondateurs, les animaux totémiques par l'intermédiaire de contes, de légendes, de chansons. Peuvent par exemple être abordés les portraits de *Joan de l'Ors*, de *Lei tres senhors dei Claparedas*, (J. Gròs, *Contes de la garriga nauta*, CRDP Montpellier), ainsi que l'énigmatique Drac, jamais décrit, dans *Contes del Drac* de J. Bodon.

Objets d'étude possibles

- Se présenter, parler de soi
- Parler des autres, dresser le portrait d'une personnalité
- Le récit de vie, une forme de portrait

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

En quoi les rituels quotidiens sont-ils des marqueurs culturels ? Parler des faits et gestes de tous les jours permet aux collégiens d'acquérir les bases de la langue en prenant pour matière tout ce qui constitue leur environnement immédiat et l'organisation de leur vie. Des rituels de classe contribuent à retenir les formules d'usage pour dire la date, le temps qu'il fait ou encore l'installation dans la salle de classe. Ce champ peut être élargi à celui du quartier ou du village, à la vie au collège, et permet d'aborder, de façon contrastée parfois, la manière dont ce quotidien est évoqué dans des textes littéraires. Les très nombreux proverbes météorologiques, les pratiques culturelles, comme la cardabelle-baromètre clouée aux portes des maisons, trouvent leur place dans cet axe, qui peut être traité de manière transversale et progressive tout au long de l'année.

Objets d'étude possibles

- Mes lieux de vie
- Rendez-vous à quelle heure ?
- Saisons, nature, météo
- Les fêtes calendaires

Axe 3. École et loisirs

Comment l'école et les loisirs, lieux d'apprentissages multiples, participent-ils à la formation des élèves au quotidien ? Il s'agit de poursuivre l'apprentissage de la langue en prenant appui sur la diversité de ce que l'on apprend par l'étude et par le jeu. Pour les élèves avancés visant le niveau B1, on peut proposer des activités plus élaborées et créatives, comme organiser ou inventer un jeu.

Objets d'étude possibles

- Les activités scolaires
- Les jeux dans la cour, et les activités artistiques, culturelles et sportives au sein du collège
- Mon loisir préféré, un sport, un jeu vidéo…
- L'école d'hier, d'aujourd'hui et de demain

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Comment le réel et l'imaginaire sont-ils en lien dans toute création ? À travers des extraits de récits littéraires très variés, œuvres d'auteurs ou récits de la tradition, il s'agit de voir comment le réel et l'imaginaire se mêlent, se confrontent et se complètent dans l'inspiration de l'écrivain.

Objets d'étude possibles

- Les personnages et les lieux imaginaires dans la littérature occitane
- Récits étiologiques, quand le réel est interprété par l'imaginaire collectif
- Les mondes imaginaires, utopiques ou futuristes dans la littérature occitane
- Les *vidas*, biographies entre réel et imaginaire

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Quel héritage l'Histoire a-t-elle laissé dans les langues, les villes (histoire, monuments), les paysages, les familles (biographies langagières et histoires familiales) ?

Objets d'étude possibles

- L'espace occitan
- Ma ville et son histoire
- Les langues dans les familles
- Les monuments incontournables de son lieu de vie, de l'espace occitan

Axe 6. L'occitan et ses langues sœurs

Comment l'occitan s'inscrit-il dans la grande famille des langues romanes ? Quelles relations entretient-il avec ces langues, en Europe et dans le monde, dans l'histoire et aujourd'hui ? On peut s'attacher aux liens entre occitan et français, à leur évolution au cours du temps, et à l'intercompréhension, à des degrés divers, entre langues romanes.

Objets d'étude possibles

- L'occitan, un passeport pour les langues romanes
- L'occitan et le français
- Occitan et catalan, une longue histoire

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année, les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. Les élèves en parcours bilingue sont entrainés à la compréhension lors des activités menées en occitan dans d'autres disciplines (DNL). À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.), mais très simples et courts en parcours facultatif, plus longs et ambitieux en enseignement bilingue. Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et des instructions en situation prévisible, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image, et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples sont ici donnés en provençal, graphie mistralienne, et peuvent être transposés dans d'autres variétés. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau A2+ vers B1.

A1+	B1
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo, par exemple. *« De-qu'es lou titre dóu doucumen ? »* *« Quau es soun autour ? »*	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (intonation de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). *« I'a-ti de mot / d'espressioun que ressorton ? que soun destaca en debuto de fraso ? De-que nous permeton de coumprene ? »*

« Quau parlo ? I'a-ti uno o plusiour voues / un o plusiour loucutour ? » *« Avèn-ti uno dato pèr aquel enregistramen ? »* *« De queto meno de doucumen s'agis ? »* *« Es-ti uno entrevisto / un repourtage / un filme / uno cansoun / un dessin anima,* etc. *? »* – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. *« I'a-ti de mot que sèmblon lou francés / l'italian / l'espagnòu / uno lengo que counèisses ? »* *« As-ti vist / as-ti ausi de mot que counèisses deja ? »* – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. *« I'a-ti de mot prounouncia mai fort / mai plan ? »* – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. *« Coume se presènto lou doucumen ? »* *« De-que vesèn ? I'a-ti de tèste / d'image / de boufigo / uno fourmulo de reclamo / l'adrèisso d'un site internèt / uno fourmulo de poulitesso / d'estrofo / de rimo / de paragrafe / uno signaturo,* etc. *? »* *« De queto meno de doucumen s'agis ? Es-ti uno bendo dessinado / uno carto poustalo / uno reclamo / uno pajo de site internèt / un pouèmo / un tros de rouman,* etc. *? »* – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. *« I'a-ti de mot / d'espressioun que tornon veni ? »* *« Coume se vèi la prougressioun dóu raconte ? »* *« I'a-ti uno introuducioun / uno counclusioun ? »* *« I'a-ti d'entresigne que marcon soun ourganisacioun ? (d'en-proumié, pièi / après, fin finalo) »* – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes. *« Poudès-ti releva / destria de mot d'un meme champ leissicau / d'uno memo famiho ? »*	*« As-ti ausi de mot-clau deja rescountra dins aquelo tematico ? »* *« De-que l'entounacioun dóu / di loucutour nous permet de saupre à prepaus de soun entencioun / de soun message ? »* – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. *« Se pòu-ti destria de païsage / de mounumen / de gènt famous / de noum d'endré / de dato / uno pountannado de l'istòri / d'usage ? De-que nous permet de pensa raport au sujèt evouca ? »* *« Couneissès-ti lou sujèt presenta ? De-que sabès deja ? »* – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. *« Couneissès-ti l'autour d'aquéu doucumen ? De-que sabès sus sa vido / soun obro ? »* *« Es-ti que la dato dóu doucumen nous pòu ajuda pèr coumprene lou countèste / l'envirouno d'aquéu doucumen ? »* *« I'a-ti'no dedicaço ? De-qu'es lou liame entre l'autour e la persouno en quau dedicaço soun obro ? »* – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*un gousto-soulet, un viro-soulèu, uno serp-voulanto, uno chaucho-vièio,* etc.) et la dérivation (*descouneigu, un paro-tron, bèn-astra, duradis, un amiradou,* etc.) pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En 5e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu, la chanson, la poésie permettent de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples, mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, l'erreur est normale et fait partie de l'apprentissage. Pour autant, elle ne doit pas être laissée sans réponse de la part des professeurs, qui identifient les erreurs principales devant impérativement être corrigées et comprises dans le flux langagier des élèves. Une gamme variée de remédiations (rétroaction) s'inscrit dans les pratiques communes de classe, sans bloquer les élèves dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou des personnages, des lieux et des objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou ses souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou des expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. Les exemples sont ici donnés en gascon et peuvent être transposés dans d'autres variétés. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau A2+ vers B1.

A1+	B1
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Joan de l'Ors qu'es mitat-òme mitat-ors, qu'es hòrt com un ors, mès que parla com un òme. Lo son pair qu'es un ors, la soa mair qu'es ua hemna. L'ors que barra la tuta dab ua gròssa lausa.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, d'où on vient, où on habite. *Que m'apèri Inès Delpech, qu'èi 12 ans, que demori a Dacs. Que vau au collègi. Lo men hrair que s'apèra Pèir, qu'a 5 ans.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Mon vilatge es fondat a l'Edat mejana. L'occitan es ua lenga latina. Gàllia es conquesida per Juli Cesar au purmèr sègle abans JC.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux. *Joan de l'Ors qu'es mitat-òme mitat-ors, qu'es hòrt e pelut com un ors, mès que parla com un òme. La soa cara e la soa votz que son la d'un uman. Lo son paire qu'es un ors sauvatge de la montanha e la soa mair qu'es ua hemna, ua gojata deu vilatge. Entà que Joan e la soa mair non s'escapin pas, l'ors que barra la tuta dab ua gròssa lausa. La mair qu'es malurosa de víver com ua bèstia.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Lo men petit nom qu'es Inès e lo men nom de casa Delpech, mes la mairbona e la mair que'm disen Ninon. Demòri a Pau despuish tres ans ; abans, ma familha e jo èrem au Mont. Soi collegiana. Mon frair a 5 ans, es a l'escòla mairana. Disen que soi ua persona simpatica, serviciabla e tostemps gaujosa.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant, en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer.

Em dens la classa. La dreita, la gaucha / esquèrra. Vau tà l'ostau, Lo collègi es au còr de vila, en periferia, au Nòrd de la ciutat… – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Uei èm lo 4 de seteme (date du jour)* *Lo matin me lhèvi a 7 oras. Mon anniversari es lo 14 de junh. Lo dimècres vau au terrenh de fotbòl. Per las vacanças de fin d'annada, vam a cò deus pair-bons a Baiona. Aquesta dimenjada hem ua virada en bicicleta.* • exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (*13 h 15*) et informelle (*una ora un quart*) • Nommer les époques *Mon vilatge es fondat a l'Edat mejana. L'occitan es ua lenga latina. Gàllia es conquesida per lo Juli Cesar au purmèr sègle abans JC* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *M'agrada de minjar cerealas a l'esdesjuar deu maitin. Non m'agrada pas lo pan e lo burre. Estimi mes la confitura. Tant aimi la mèu.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *puish, e, après, tanben* • exprimer une opposition : *mes* • exprimer la conséquence : *donc, es per aquò que…* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection.** *Voi escríver un conte dab un monstre e ua princessa.* – Formuler simplement des **hypothèses et des opinions** à l'aide de marqueurs essentiels. *Benlèu que la princessa a paur a las mirgas / Soi solide que lo Drac va tornar / Pensi que lo rei es intelligent.*	*Mon vilatge estó fondat a l'Edat mejana. Lo compés de 1523 presenta l'estat de las tèrras a l'epòca e l'usatge que se'n hasèva.* *L'occitan es ua lenga latina, las lengas latinas se semblan enter eras. Gàllia estó conquesida per lo Juli Cesar au purmèr sègle abans JC.* *Lo filme que contava l'istòria de… Aquesta dimenjada,* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Per anar d'aquí tau Barri Naut, camina cap a la rocada, monta dinc a l'esplanada, vira a man dreita puish a man esquèrra.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Quan soi fatigat me'n vau au lheit de d'ora, autrament serí tardièr tà doman au collègi. Deu temps que…* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Aqueth de còp ! Arregreti mes non m'agrada pas aqueste pastisson. Detesti las marridas paraulas, n'èi pron de las messorgas. Praube de tu ! As pas d'astre. T'aimi plan, t'estimi fòrt. Quina vergonha !* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Me sembla que… ; pensi que ; tot compte hèit… ; estimi mei aquò que non pas aquò ; d'un costat… mes d'un aute costat…* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Alavetz ; e puish ; doncas ; en consequéncia ; en efèit ; es per aquò que… ; enfin ; per acabar ; en causa de ; totun ; de segur…, mes… ; evidentament ; es atau que…* – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *M'agradaré de presentar mos dessenhs a la classa ; voi parlar de mon espòrt preferit ; diluns qui ven harèi un expausat sus la bovina.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Se poiré que viénia doman. Qui sap se vendrà ? Soi segura que vendrà. Me sembla que… ; soi solide / solida que…*

Interaction orale et écrite, médiation

Le travail de la compétence de médiation est particulièrement fructueux dans les zones linguistiques dans lesquelles coexistent deux langues : le français et la langue régionale. On peut également, en occitan-langue d'oc, s'entrainer avec les variétés de la langue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples donnés sont en languedocien et peuvent être transposés dans d'autres variétés. Ils renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau A2+ vers B1.

A1+	B1
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension ; – se faire aider, solliciter de l'aide ; – joindre le geste à la parole, compenser par des gestes ; – accepter les blancs et les faux démarrages ; – s'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure ; – faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous ; – s'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs ; – expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Cossí t'apèlas ? Ont demòras ? Quin atge as ? As un cat ? Qual es ton amic ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Dintratz ! Vai al tablèu per escriure la data ! Diga-nos qual temps fa uèi.* – Demander des nouvelles et réagir simplement : *Va plan ? Cossí anatz ? Va plan, mercé, e vos ?* – Demander et exprimer l'autorisation et l'interdiction en contexte connu : *Pòdi sortir, se vos plai ? Vòli anar bèure. I pòdes anar, mas fai atencion. Vos cal sortir a la recreacion. Es enebit de sortir sens autorizacion. Vos cal pas sortir del collègi en sautant la cleda !* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Òc-ben ! D'acòrdi ! Va plan, vai-z-i. Òsca ! Non pas !* – Épeler des mots, donner des numéros de téléphone.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *T'agradan los cats ? Quina ora es ? A quina ora acabas ? Quant còsta aqueste libre ? Quant de temps dura aqueste film ? Quora vas a Marselha ? Quant mesura aquò ? Quantes còps ? Sovent, gaire, fòrça, jamai, de quora en quora, …* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Voldriás pas prestar ton libre ? Legisssètz lo tèxte. Vos cal legir en silenci. Parla un pauc mai fòrt. Podètz parlar mai fòrt ? E se parlavas mai fòrt que t'ausiguèssem coma cal ?* – Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction, ou des contraintes à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Sens vos comandar, me podètz obrir ? Pòdi dintrar, se vos plai ? M'agradariá / voldriái / aimariái…; Vos vòli pas veire arribar tardièrs deman. Vos cal arribar a l'ora. Podètz pas sortir abans l'ora. Fagatz pas aquò ! Vos caldriá passar mens de temps sul telefonet.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord** avec nuance.

– Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites : *Ai pas comprés, podètz tornar dire ? Que volètz dire ? Que vòl dire aquel mot ?* – Utiliser des formules de politesse élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, *y* compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Bonjorn ! Adieu / adissiatz, Bon vèspre, bona jornada, bona serada, mercé plan, vos mercegi, desencusatz-me, al reveire, coralament.* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Atencion ! Avisa de pas te far mal ! Mèfi, dangièr ! Esperatz.* – Utiliser des verbes de **perception.** *Agacha ! Escota ! As vist ? Vé ! Ai pas ausit.* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Ont es ? A la pagina 15. Es marcat al tablèu ! Es afichat.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *A freg, a caud, a talent, a set. Se sentís pas plan. A besonh d'anar a l'infirmariá.Ai pas comprés, ai besonh d'ajuda.* – ***Transmettre les informations factuelles*** **principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Lo concèrt es a 9 oras del vèspre al teatre municipal. Es gratuït per los joves. Dura doas oras.*	*Òc-ben ! Solide ! Segur ! Cèrtas ! Ben segur. Soi en part d'acòrdi amb tu ! Non, soi pas brica d'acòrdi amb tu ! Evidentament ! Totun / çaquelà / pasmens…* *Al contrari ! Pas brica ! Per contra, en revenge,* etc. – Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Que vòl dire aquò ? Ai pas comprés, o podètz tornar dire ? Coma s'escriu ? Coma se ditz en occitan ? I Compreni pas res, me podètz explicar ? Coma se pòt dire ? Me podètz donar un exemple ? Qual es lo sens ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Bonjorn ! Adieu collèga ! Adissiatz dòna ! Cossí anatz ? Bona nuèch ! Al còp que ven ! A l'an que ven ! A un autre còp ! Bona fin de setmana ! Bona dimenjada ! Tenètz-vos fièrs ! Al reveire ! Mercé plan ! Perdon, desencusatz-me ! Vos prègui de me desencusar. Fòrt plan ! Perdon / Perdonatz-me. O planhi.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple *Ont ne sèm ? Qual es l'objectiu ? Perqué ? Per que far ? Que farem après / apuèi ? Avètz enveja de far aquò ? Que pensatz d'aquò ? Tè, se fasiam aquò ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *D'en primièr, per començar, puèi, aprèp, en seguida, per contunhar, en consequéncia, rason que… per acabar, per conclure, per clavar, fin finala…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *M'agrada fòrça / un pauc / gaire / pas brica,* etc. *Li agradan las pomas. Aqueste pastís li agrada pas ; aquel li agrada pas gaire.* *Soi / Me senti trist se jògui pas al tambornet.* *Preferissi / M'agradan mai las castanhas que los bolets. Tant aimariái d'anar a la mar. Aimi tant la mar coma la montanha.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue ou de renforcement des tâches langagières, plusieurs faits de langue méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Poursuivre et consolider la reconnaissance et la reproduction de l'accent tonique de mot et du schéma intonatif de la phrase ; continuer l'acquisition des particularités phonologiques selon les variétés ; maitriser la reproduction des diphtongues [aj, ej, ɛi, ɔi, uj, aw, ew, iw, ɔw] ; identifier les triphtongues [ɥɛi, jew, jɔw, jɛj].

B1

Maitriser les relations les plus courantes entre phonie et graphie (par exemple : *nh*, *lh*, *ò*, *o*, *-a* atone, *rr*, … en graphie classique) ; reproduire avec aisance les triphtongues et en maitriser les principales graphies (*ieu*, *uòi*, *uau*, *uèi*, etc.); réaliser sans trop d'erreurs les voyelles ouvertes ou fermées (selon les parlers, par exemple : *conselh*, *telefonet* , *bèla*, *problèma*).

Lexique en lien avec les axes culturels

Les indications suivantes ne sont pas exhaustives et seront adaptées au niveau des élèves, selon que le niveau visé est A1+ ou B1. Les élèves de cursus bilingue ayant déjà un corpus lexical conséquent, il s'agit d'ajouter quelques mots et de renforcer les connaissances par la réactivation.

- Portrait et autoportrait, caractère.
  - Noms : *La cara, lo nas, la boca, las aurelhas, lo pel, la pèl, las ussas, las cilhas…* lexique du corps et des vêtements : *tèsta, braç, man, camba, pè, cavilha, esquina* (…), *camisa, brocat, braias / bragas, mantèl, sabatas* (…)
  - Adjectifs : *brun, castanh, rossèl, grand, pichòt, larg, long, espés, linge, tranquil, nerviós, brave, romegaire, generós, enfuocat.*
  - Noms et adjectifs épicènes en *-ista* : *egoïsta, altruista…*
  - Adjectifs avec accord particulier : *suau / suauda, creatiu / creativa.*
  - Verbes : *èsser, aver.*
- Le quotidien : lieux, rythmes de vie, saisons
  - Noms :
    L'ostal : las parets, la pòrta, l'entrada, los estancis / estages, lo balet, la chiminèa, las fenèstras, los contravents, lo teulat
    Los membres de l'ostal : la cosina, la sala de banhs, las cambras, la sala de manjar, lo trast / lo solièr, la cava.
    Los comèrcis : lo fornièr, la farmacia, lo mercat, lo cafè.
    Los servicis : l'ostal de la comuna, l'escòla, lo collègi, lo centre social, la mediatèca, lo burèu de pòsta.
    Los espacis de léser : lo parc / pargue, lo jardin public, lo jardin partejat, la piscina, lo centre esportiu, l'estadi, la sala d'espòrt, lo cinèma (…)
    L'espaci urban : la carrièra, l'avenguda, lo baloard, la plaça, lo trepador, las rotas.
    Los transpòrts : l'autò / la veitura, lo tramvia, la bicicleta, lo bus.
  - Verbes : *anar, demorar, crompar…*
- Rythmes de vie
  - La date, jours et mois, l'emploi du temps, etc.
  - L'heure et des termes spécifiques, tels *la vesprada, la tantossada…*
  - Compter jusqu'à mille, milliard.
  - Les repas, horaires et rituels : *lo dejunar en familha lo matin, lo disnar de miègjorn al collègi, lo dissabte de ser. entre amics, lo dimenge en familha, lo pica-nica defòra en passejada…*
  - Les habitudes : *lo levar, lo colcar, las activitats, l'escòla, lo trabalh de l'escòla, la vida en familha.*
- Saisons
  - Lexique du temps qu'il fait :
    - Noms : *la pluèja, lo vent, lo solelh, la nèu, la calor, lo freg.*
    - Verbes : *ventar, nevar, plòure (…)*
  - Les fêtes calendaires : *Nadal o las festas de fin d'annada, l'an nòu, Carnaval, Pascas o l'arribada de la prima, la Sant Joan d'estiu, Totsants / Martror e la fèsta dels mòrts.*
- École et loisirs
  - L'emploi du temps scolaire.
  - Lexique du milieu scolaire : *la sala de classa, la cort, l'escolan,l'escolana, lo professor, la professora, los agents, lo principal d'educacion, lo principal, la principala, las matematicas, la tecnologia, las sciéncias, las lengas…*
  - Les activités extrascolaires : *activitats esportivas, artisticas, socialas.*
  - Les projets pédagogiques : *lo projècte, las sortidas, los viatges, la creacion d'una mòstra, la visita d'una autra classa.*
- Le réel et l'imaginaire
  - Formules du conte : *Un còp èra… e cric e crac mon conte es acabat.*
  - Les connecteurs du récit : *alavetz / alara, puèi, enfin, es aital que.*
  - Les personnages de conte : *lo Drac, las fadas, la princessa, lo rei e la reina, la mairastra, lo lop, l'eròi, l'eroïna.*
- Des langues, des lieux, des histoires
  - Les langues vivantes étrangères : *l'anglés, lo francés, lo portugués, l'italian, lo castelhan, l'ucrainian, lo rus…*
  - Les langues vivantes régionales : *lo basc, lo breton, lo còrse, lo creòl, lo catalan…*
  - Les pays : *Espanha, França, Anglatèrra, Portugal, Ucraina, Euròpa…*
  - Les espaces des langues régionales : *Occitània / Occitania, Bretanha, lo País basc, Catalonha…*
  - Lexique du déplacement : *migrar, mudar, se desplaçar, viatjar, plantar bordon / cavilha, tirar camin.*

Grammaire

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1

Le verbe

- A1+ : consolider les premières conjugaisons
  - Le présent de l'indicatif : connaitre le présent de l'indicatif des verbes les plus courants :
    - les auxiliaires *èsser* et *aver* ;
    - les verbes des trois groupes aux personnes les plus employées ;
  - L'impératif : reconnaitre quelques formes courantes (à l'aide notamment des consignes de classe : *assetatz-vos, calatz-vos, pren lo quasern, marca la data*) ;

- Les temps du passé : reconnaitre quelques marques verbales simples des temps du passé pour évoquer le quotidien ou le temps du récit, aux personnes les plus utilisées : *Soi anat passejar aqueste matin, ai fach un pastisson, mon oncle venguèt, lo dròlle anava, i aviá un còp, èra paure, prenguèt…*

– B1 : approfondir la maitrise de la conjugaison
  - Le présent de l'indicatif est parfaitement maitrisé à toutes les personnes, tous les groupes, y compris pour les verbes irréguliers.
  - L'impératif.
  - Le temps du passé : imparfait et passé simple à toutes les personnes, tous les groupes, y compris pour les verbes irréguliers.
  - Le subjonctif présent et passé, dans ses formes courantes. *Cal que venga, aguèsse sachut*.
  - Se familiariser avec les tournures idiomatiques : *Me cal anar* (plutôt que *cal qu'ane*).

(B1) *Le nom*

– Poursuivre et renforcer les bases concernant le nom.
  - Le genre et le nombre.
  - Les déterminants définis et indéfinis : *lo / la, los / las ; un / una, de…*
  - Les déterminants démonstratifs : *aquel(a), aqueste(a)…*
  - Le déterminant possessif : *mon / ma, mos / mas, nòstre(a), vòstre(a), lor…*
  - Usage des noms propres de pays, cours d'eau, départements la plupart du temps sans déterminant : *França, Occitània, Belgica, Garona, (lo)Ròse, Cantal…*
  - Les suffixes diminutifs et augmentatifs *-on / ona, et / eta, às / assa…* en tenant compte de leur valeur affective ou péjorative.
  - Les suffixes en *-aire(a), -ièr(a), an(a), ista…* pour former les noms de métier comme *farmacian, florista…* ou des adjectifs substantivés comme *jogaire, romegaire, vertadièr, bolegaire, creatiu…*

L'adjectif

– L'accord en genre et en nombre.
– Les adjectifs numéraux pour dire une date.

Les pronoms

– A1+ : poursuivre et consolider
  - Les pronoms personnels *ieu, tu, el(a)… me, te, se…*
  - Le non-emploi du pronom personnel devant le verbe, comme il est fait en espagnol et dans la plupart des autres langues romanes, mais contrairement à ce qui se fait en français.
  - Quelques pronoms interrogatifs (*Ont ? Qual ? Qué ? Coma ?*), appris de manière intégrée : *Coma vas ? Que fasèm ? Ont anatz ?*
– (B1) Accord des pronoms interrogatifs du type : *Quant / quantes(as), Quantes son los estatjants de nòstra vila ?*
– (B1) Tournures idiomatiques du type : *Quant tenem del mes ?*

(B1) *Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace*

  - Quelques adverbes de temps et de lieu essentiels : *aquí, alai, uèi, deman,ièr, passat-ièr…*
    - prépositions et groupes prépositionnels *anar a…, se passejar per carrièras, caminar cap a…*
    - les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux, dire l'année (1989, 2024).

Les adverbes pour exprimer la préférence ou la comparaison

– *aimi / m'agrada mai … tant aimi … mai que… mens que… tant coma…*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
quatrième	A1+ / A2	B1+

Langue romane à l'histoire et à la littérature millénaires, l'occitan-langue d'oc occupe un vaste espace au sud de la France, se prolongeant dans les Alpes en Italie et dans les Pyrénées en Espagne. Dans cet espace diversifié, plusieurs régions et États ont l'occitan en partage.

Langue patrimoniale, ancrée dans une tradition écrite de renom depuis les Troubadours, transmise au fil des générations, la langue d'oc porte une mémoire et une culture aux traits originaux qui, à des degrés divers, font partie de l'environnement de l'élève. C'est aussi une langue de communication dans des situations variées comprenant par exemple l'échange quotidien de vues ou d'idées, la conversation, les médias et les manifestations artistiques et culturelles. Au collège, elle permet aux élèves qui la pratiquent une fructueuse réflexion métalinguistique que favorisent les comparaisons avec le français, les autres langues vivantes ou les langues anciennes.

S'agissant d'une langue de France, l'enseignement de l'occitan-langue d'oc s'appuie sur les pratiques linguistiques et culturelles locales ainsi que sur l'intérêt des élèves pour celles-ci. Il s'étend ensuite à l'ensemble de l'espace de la langue, en enrichissant les supports et les connaissances. La facilitation des échanges linguistiques participe à la redynamisation de son usage dans la société, tout en renouvelant les représentations et les supports pédagogiques.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux de repères linguistiques, les exemples sont donnés de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique. Les professeurs opèrent une transposition cohérente dans le système qui convient le mieux à la situation d'enseignement.

En classe de 4e, dans la continuité de la 5e, les élèves gagnent en autonomie linguistique, affinent leur compréhension et réalisent des productions plus riches, grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. La principale différence relève de la personnalité des élèves qui quittent petit à petit l'enfance et deviennent adolescents. Ce changement ne doit pas être négligé, notamment dans le choix des objets d'étude et le format des activités. Ainsi l'imitation, sans disparaitre tout à fait, s'efface progressivement au profit de l'expression d'une expérience personnelle ou d'une pensée propre. L'appui culturel varié encourage l'ouverture sur le monde, les élèves sont en mesure de faire des croisements en se référant à leurs connaissances d'autres pays, notamment ceux des langues apprises au collège.

Comme dans les classes précédentes, les croisements avec les programmes d'autres disciplines sont recherchés, notamment dans le cadre des DNL enseignées en parcours bilingue.

L'exigence en matière de progression reste de rigueur, toutefois, les professeurs veillent à s'adapter au niveau des élèves, dont certains peuvent n'avoir qu'un an de pratique de l'occitan-langue d'oc.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Au collège, en milieu associatif ou au sein du cercle familial, le sport peut occuper une place importante dans les journées des élèves. Il permet un accomplissement personnel (santé, bien-être) et remplit une fonction de socialisation (clubs, équipes). Dans l'aire des pays d'oc, les sports traditionnels (pétanque, joutes, courses camarguaises, courses landaises, balle au tambourin, etc.) évoluent et côtoient les sports à plus large diffusion géographique et médiatique, tels que le football, le rugby, etc. Qu'il soit pratiqué dans un contexte amateur ou professionnel, qu'il soit individuel ou collectif, le sport traverse la société tout entière et peut aussi bien rassembler, en renforçant le sentiment d'appartenance à un groupe, et diviser, en opposant les supporters les uns aux autres.

Objets d'étude possibles

- Quel(s) sport(s) pratiques-tu ?
- Les sports traditionnels
- Sport et sociabilité – rassembler, diviser, encourager, s'engager…
- Autour du sport

Axe 2. Voyages et exploration

Quelle qu'en soit la motivation, le voyage est occasion de découvertes et, en premier lieu, celles des langues et des cultures rencontrées. De telles entreprises, parfois synonymes d'aventures, ont été relatées dans de nombreux récits de voyages par les protagonistes, eux-mêmes, et ce, dans toutes les langues. Au fil de l'évolution des modes de transport et des innovations techniques, de célèbres voyageurs se sont illustrés, partant en expédition par voies terrestres, maritimes ou aériennes. Par ailleurs, certains itinéraires, autrefois empruntés quotidiennement ou parcourus de manière héroïque, sont devenus de nos jours de véritables chemins de mémoire. Enfin, si le voyage doit répondre à un besoin d'évasion ou de dépaysement, celui-ci est totalement comblé si l'on considère les voyages imaginaires, sans limites spatiotemporelles.

Objets d'étude possibles

- Raconte-moi un voyage !
- Portraits de voyageurs, témoignages
- Les chemins de mémoire
- Voyages imaginaires et voyages dans le temps

Axe 3. Villes, villages, quartiers

La ville, le village et le quartier portent l'inscription d'une culture et d'une histoire. Ainsi, certaines grandes villes, selon les époques, ont pu être considérées comme des « capitales » pour les habitants des pays d'oc. Au-delà de ces territoires,

quelques villes étrangères revêtent un caractère mythique, fascinant pour les auteurs de langue d'oc et les artistes, de manière plus générale.

Bien connaitre sa ville, son village, son quartier et être capable de les faire découvrir aux autres, tels peuvent être les objectifs visés dans le cadre du cours de langue, de sorte que les élèves apprennent à évoluer et à s'exprimer dans ces différents espaces. Par ailleurs, sensibiliser les élèves à l'évolution des constructions, aussi bien en milieu urbain que rural ou naturel, revêt un réel enjeu ; il s'agit de prendre en considération divers paramètres, tels que la croissance démographique, le tourisme ou encore le changement climatique. Cet axe permet des croisements avec les programmes d'histoire et de géographie.

Objets d'étude possibles

- Les « capitales » occitanes
- Villes d'ailleurs
- Connaitre ma ville, mon village, mon quartier
- Évolution de l'urbanisme

Axe 4. Inventer, innover, créer

Les contextes culturels et socioéconomiques évoluent et influencent au fil du temps la création, l'innovation et les inventions. Quelle forme ont-elles pris et prennent-elles encore dans l'espace occitan, que ce soit dans le domaine architectural, industriel ou artistique ?

Objets d'étude possibles

- Les grandes inventions dans l'espace occitan
- Les industries de demain
- Les traditions inventées ou réinventées
- La production artistique, création et innovation

Axe 5. Langages et messages artistiques

Liés aux différents domaines artistiques, les moyens d'expression et les registres sont variés sur l'ensemble des pays d'oc. Au travers de productions de qualité, les artistes représentent et rendent sensibles les pensées, les sentiments, les modes de vie, etc. Pour les élèves, il s'agit d'une autre façon d'apprendre, en s'appropriant la langue de manière ludique, imagée et poétique. Vestiges de la Préhistoire ou vecteurs d'expression plus modernes, quels messages le langage des pierres transmet-il à la postérité ? De l'art pariétal, niché au cœur des grottes, à l'art urbain (*street art* en anglais), offert à la vue de tous en milieu urbain, quelles peuvent être les intentions de leurs auteurs ? Quels liens unissent la poésie et la musique ? De quelle manière et dans quel but, se prolongent-ils ou se renouvèlent-ils, des Troubadours à aujourd'hui ? En quoi le théâtre – à la fois, lieu et moyen d'expression des corps et des voix – est-il un élément majeur du patrimoine culturel de l'espace d'oc ?

Objets d'étude possibles

- Le langage des pierres
- De l'art pariétal à l'art urbain
- Poésie et musique des troubadours aux poètes d'aujourd'hui
- Le théâtre (corps et voix)

Axe 6. Les langues de France : découvrir la variété des pratiques linguistiques

La France dispose d'un patrimoine linguistique d'une grande richesse qui façonne son identité culturelle. De nombreuses langues sont pratiquées aux côtés du français sur le territoire de la République. Quelles sont ces langues ? Où les parle-t-on ? Quels faits culturels sous-tendent-elles ? Les langues régionales entretiennent avec la langue française des relations de voisinage et d'influence réciproque, qui se manifestent par des emprunts linguistiques, des accents, des traductions littéraires, etc. Partons à la découverte de ces langues !

Objets d'étude possibles

- Des langues de France
- Les langues de France, une longue histoire
- Langues de France et langue française
- Focalisation sur une langue de France au choix

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 4e, les documents étudiés en réception se font un peu plus longs et éventuellement plus complexes. Ils peuvent par exemple, comporter une chronologie non linéaire ou des éléments implicites en lien avec des présupposés, culturels ou relevant de l'expérience commune, faciles à décrypter au vu de l'objet d'étude abordé en classe. Pour guider les élèves dans leur compréhension de ces supports, les stratégies de bas niveau restent pertinentes, mais on veille à élargir la palette dont ils

disposent, en les amenant par exemple à identifier, en fonction des types de documents proposés, les éléments fréquemment porteurs de sens : sous-titres, slogans, phrases d'accroche, refrain dans une chanson, verbes exprimant l'opinion, temps des verbes, etc. À l'image des documents, les projets d'écoute et de lecture se diversifient.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et des instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc., qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1+. Les exemples donnés sont dans la variété limousine et peuvent être transposés en d'autres variétés.

A1+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo, par exemple. *« Lo títol dau document es… »* *« L'autor o l'autritz dau document es… »* *« La data dau document es… »* *« Dins l'eimatge, vese… »* *« L'eimatge mòstra… »* *« Dins lo document, i a una fòto / un dessenh / un graf…. »* *« Pense que lo document es un article / una entrevista / un reportatge,* etc. *»* *« Sembla que lo document siá…»* *« Se pòt veire que lo document es fach per… » (audience ou but du document)* *« Podem pensar que lo document parla de… »* *« A partir dau títol, sembla que lo document tracte de… »* – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. *« Lo mot… sembla lo mot francés… »* (mot en occitan / mot en français). *« Pense que lo tèma dau document es… perque vese lo mot… »* (mot en occitan). *« Dins lo document, tròbe los mots… que me fan pensar que lo tèma es… »* (mots en occitan). – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. *« Es que i a daus mots prononciats mai fort / mai plan ? »* – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (B.D., carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. *« Coma se presenta lo document ? »*	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. *« En veire los mots coma… e…, pòde dedusir que… »* *« Lo mot… es similar a… e sembla significar… »* *« Lo mot… es compausat de… e… çò que vòu dire… »* *« Lo mot… es derivat de… çò que vòu dire… » (origine et signification)* *« Se prenèm lo mot… e apondèm lo prefixe / sufixe…, obtenèm… que significa… » (processus de dérivation)* – Reconnaitre des **modes** ou des **temps complexes**. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées), en identifiant les pronoms relatifs (*que, lo quau / la quala, dont, onte,* etc.) ; les conjonctions ou locutions conjonctives de subordination (*coma, quora, perque, si, mentre que, perfin que,* etc.). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. *« Dins aqueste document, vese d'elements culturals coma… »* *« Podèm supausar que… es degut a… »* *« Comparat a la cultura…, l'element… dins la cultura occitana es… »* – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur, en repérant les verbes d'opinion (*pensar, creire, se figurar, èsser segur, dobtar, semblar,* etc.) et les verbes de parole (*dire, afortir, declarar, anonciar, tornar dire, contar, apréner*, etc.).

« Qué vesem ? I a de tèxte / d'eimatges / una formula de reclama / l'adreça d'un site internet / una formula de politessa / d'estròfas / de rimas / de paragrafes / una signatura, etc. *? »* *« De quau biais de document s'agís ? Es una benda dessenhada / una carta postala / una reclama / una pagina de site sus la rantela / un poèma / un tròç de roman,* etc. *? »* – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structures de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. *« I a de mots / d'expressions que tornan venir ? »* *« Coma se vei la progression dau raconte ? »* *« I a una introducion / una conclusion ? »* *« Se tròban d'entresenhas que marcan son organizacion ? (d'en prumier, puei / après, fin finala) »* – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes. *« Pòdes relevar / destriar de mots d'un mesme champ lexicau / d'una mesma familha ? »*	– Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur**, tels que les **procédés emphatiques** (intonation, exclamation, détachement en début de phrase, pronom personnel d'insistance, etc.) ou **l'ironie** (vocabulaire connoté péjoratif / mélioratif, phrase négative : « *fai pas chaud ! » ; « fai pas fred ! » ; « E ben fai brave temps ! »* **;** antiphrase, etc.).

Expression orale et écrite

En classe de 4e, et quel que soit le nombre d'années d'apprentissage dont ont bénéficié les élèves, ils commencent pour le moins à maitriser de façon automatisée quelques amorces de phrases simples qu'ils peuvent mobiliser à l'oral pour réaliser un court récit ou faire une présentation simple à la classe, et à l'écrit avec quelques extensions stéréotypées (complétives, propositions juxtaposées ou coordonnées, etc.). L'enjeu consiste donc à gagner en aisance dans la combinaison spontanée avec du lexique nouveau à l'oral et à amener de nouvelles connexions, plus riches, à l'écrit. Pour cela, les élèves doivent être mis fréquemment en situation variée de production.

Quel que soit le parcours, à l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Le retour sur ces productions doit également être aussi systématique que possible, en s'appuyant notamment sur l'enregistrement pour les productions orales, et sur l'auto- et la co-correction entre élèves pour développer collectivement les bons réflexes. Il est en effet important d'amener les élèves, en pleine adolescence, à coopérer pour progresser, et de faire de l'erreur un enjeu collectif. La différenciation des tâches est un levier à mobiliser pour permettre aux élèves, des parcours d'enseignement bilingue et facultatif, de voir leurs productions valorisées.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut décrire brièvement des personnes ou des personnages, des lieux et des objets de son environnement familier, en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser, suivant un modèle ou une trame connus.
Il peut exprimer ses gouts ou ses souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.
Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B1+. Les exemples donnés sont dans la variété provençale – graphie mistralienne et peuvent être transposés en d'autres variétés.

A1+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *La petanco es un jo de bocho enventa à La Ciéutat, en 1907. Soun noum vèn de « pèd tanca ». Se counèis la petanco d'en-pertout dins lou mounde.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Antòni Dupont es un jougaire francés de rubi à XV. Es nascu en 1996, à Lanno-Mejan. Despièi 2017, jogo à l'Estàdi Toulousan e tambèn pèr lou XV de Franço. En 2021, es elegi « meiour jougaire dóu mounde ». Es un espourtiéu geniau !* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Coume lou vesèn sus la carto, la « routo de Jan Moulin » vo «Camin de la liberta » vai de Sant-Andiòu à Seloun. Passo pèr Eigaliero, Ourgoun e Senas.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Au proumié plan, sus lou tablèu, vesèn de persounage. À man drecho, s'atrobo lou port emé si barco e si batèu. À man senèstro e en rèire-plan, se counèis la vilo de Bourdèu.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Lou proumié jour dóu festenau de tiatre prouvençau de Fuvèu, es li Levènti de La Gardo-Pareòu qu'atacon li representacioun à dos ouro picanto. Lou segound jour, à tres ouro manco un quart, vous fau pas manca li Bramo-fam de Caroumb. De vèspre, lou Rodou Nissarte acabara lou festenau, à sièis ouro e miejo.* – Exprimer simplement ses **gouts** et ses **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Lis esport couleitiéu m'agradon mai que lis esport endividuau. Sèmpre, se ié passo quaucarèn ! Pamens, trobe que lis espourtiéu endividuau an un brave merite, podon coumta rèn que sus éli. Osco !* – **Organiser** de manière linéaire un propos adressé en employant quelques **connecteurs logiques et chronologiques**. *Pèr basti lou viadu de Mihau, an proumié cava li foundamento. Pièi, an mounta li 7 pielo dóu pont avans de*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *La petanco es un jo de bocho qu'a creba l'iòu à La Ciéutat, entre-mitan Marsiho e Touloun, en 1907. Soun noum vèn dóu biais de ié jouga, li « pèd tanca ». Se counèis la petanco d'en-pertout dins lou mounde : uno moulounado d'amatour ié jogon pèr lou plasé e i'a tambèn d'espourtiéu licencia à la Federacioun Internacionalo de Petanco e de Jo Prouvençau (F.I.P.J.P.), pèr li coumpeticioun.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *L'Antòni Dupont es un jougaire francés de rubi à XV. Es nascu en 1996, à Lanno-Mejan dins lis Àuti-Pirenèu. Despièi 2017, fai mirando à l'Estàdi Toulousan, i'a davera quatre championnat de Franço e dos Coupo d'Éuropo. Porto tambèn lou maiot di tres coulour emé lou XV de Franço. En 2021, l'an mes « meiour jougaire dóu mounde ». Es un espourtiéu tant bèn engaubia que lou dison veni d'uno autro planeto !* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative *La « routo de Jan Moulin » meno de Sant-Andiòu, lou vilage de si gènt, à Seloun, mounte s'atrobo aro un Memouriau. I'a de panèu emai de terme que l'endicon. Passo proche Roumanin, un rode que Jan Moulin avié chausi coume escais-noum d'artisto. En mai de 2024, an inagura uno lauso au poun 0 d'aquéu « camin de la liberta », dins lou vilajoun d'Aureio, tout bèu just à l'endré mounte li paro-toumbant di tres coumpagnoun de la missioun Rex s'èron pausa lou 2 de janvié de 1942.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. *Lou port emai lou cèu tènon li tres-quart dóu tablèu. Lou port es à man drecho, souto de nivo gris, se destrìo de bastimen di velo plegado e, tout à soun entour, uno moulounado de pichòti barco. Dóu coustat de la vilo, à man senèstro, lou cèu es bèn clar e li paret di grands inmoble bourdalés soun en pleno lus. Au proumié plan, de persounage bèn vesti charron entre éli vo regardon li batèu ; just darrié, dins un rai de soulèu, de biòu soun atala à-n-uno carreto cargado de bouto.*

metre en plaço la taulo. Fin finalo, an auboura li pilone e lis an encabla. Restavo plus que d'enquitrana pèr faire la routo.

- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.

  Tre que pode, vole parti à la descuberto de l'Itàli. M'agrado Roumo, la grando vilo di famous mounumen mai tambèn li païsage de Touscano. L'ai dins l'idèio e lou farai !

- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

  Pèr escriéure, i'a de lengo de Françe que soun mens utilisado que d'autro. Belèu qu'es mai dins l'usage de li parla ? Lou countràri, es-ti tambèn poussible ?

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

  Lou festenau de tiatre prouvençau de Fuvèu se debano sus dous jour. Aquest an, es la 37enco edicioun, valènt-à-dire qu'acò dato de liuen ! Tout-de-long dóu festenau, se pòu manja e béure'mé li coumedian, li metèire en scèno e, de fes que i'a, emé lis autour di pèço de tiatre en coumpeticioun. Fin finalo, un cop que la jurado aura fa sa chausido, la remesso di prèmi se tendra sus lou pountin.

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

  La mage part dóu tèms, lis esport couleitiéu m'agradon lou mai. Vau miés parteja en chourmo la gau d'uno vitòri tant coume la decepcioun d'uno desfacho. Se li jougaire an fisanço en tóuti li membre de l'equipo, fai crèisse lis esperanço e demeni li cregnènço de chascun. Em'acò, siéu pamens espanta davans lis espourtiéu endividuau, ai forço amiracioun pèr éli. Emai agon d'atrinaire, de famiho, d'ami, fin finalo, soun soulet pèr travessa si moumen de doulour, de coulèro, d'angouisso e meme de bonur, à flour e à mesuro de si resulto.

- **Organiser et structurer** un récit ou un propos en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, ainsi que pour souligner et mettre en relief.

  Pèr basti lou viadu de Mihau, an proumié cava li foundamento que pèr s'enaura fau de baso soulido. Pièi, an mounta li 7 pielo dóu pont ; emai fagon partido d'un meme ensèn, an pamens counsidera chasco pielo coume un chantié à despart. Pèr countunia, an mes en plaço la taulo dóu pont, tros à cha tros, d'uno man e de l'autro dóu Tarn. Pèr acaba, an auboura li pilone e lis an encabla fin de sousteni la taulo. A la perfin, restavo plus que d'enquitrana li 2460 mètre de l'óubrage pèr faire la routo. Basto, es pas necite de faire remarca que tout acò fuguè pas un pichot presfa !

- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  Amariéu tant de me gandi à la descuberto de l'Itàli, ai trouba d'ami qu'an la meme envejo. Avèn decida de parti tre que poussible. Mai, sian en chancello… Dintre Roumo e si bèu quartié que chascun sèmblo uno vilo à-n-éu soulet e la calamo de la Touscano que si païsage vous apasimon, coume faire la chausido ? Aurian mai lèu fa d'ana vèire li dous pulèu que d'espera de toumba d'acord !

- Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

  Estènt que se pòu pas dessepara lengo e culturo, l'usage e la trasmessioun di lengo de Françe podon passa, segound lou countèste, pulèu pèr l'escri, pulèu pèr l'ourau, vo pèr li dous en coumplementarita e countunieta. Pèr aquéli d'aqui, lou gènre dóu conte, emé si marco de lengo ouralo e pamens coucha sus lou papié, n'adus la bello provo.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 4e, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. À ce stade de l'apprentissage, l'hésitation est normale, mais les élèves développent peu à peu des stratégies de médiation. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information, le contenu d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs. Quand l'échange aborde un thème plus précis, il doit avoir fait l'objet d'une étude en cours pour délester les aspects lexicaux et culturels qui pourraient entraver la spontanéité. En parcours bilingue, la ou les disciplines non linguistiques enseignées offrent de multiples occasions d'interaction.

Le travail de la compétence de médiation est particulièrement fructueux dans les zones linguistiques dans lesquelles coexistent deux langues : le français et la langue régionale. On peut également, en occitan-langue d'oc, s'entrainer avec les variétés de la langue.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B1+. Les exemples donnés sont dans la variété gasconne et peuvent être transposés en d'autres variétés.

A1+	B1+
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension ; – se faire aider, solliciter de l'aide ; – joindre le geste à la parole, compenser par des gestes ; – accepter les blancs et faux démarrages ; – s'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – **échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous ; – rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières ; – poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion ; – **compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers	Des actes langagiers
– Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *On demoratz ? Quin es lo camin entà d'anar tà… ? Ès anat a la montanha ? Qui son los tons amics ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Tornatz comencar ! Escotatz ! Espiatz l'aficha ! Que cau virar a dreta.* – Demander et exprimer l'**autorisation** et l'**interdiction** en contexte connu. *E's pòt fotografiar ? Non cau pas passar per aquí. I podem anar ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Que soi d'acòrd ! Non, ne pòdi pas. Òc, podetz vénguer.* – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites. *Qu'as dit ? / Ès segur d'aquò ? / E pòdes tornar díser ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Adiu / Adishatz / Dinc a doman / Bona vrespada* *Desencusatz-me / Perdon / En vos pregar / Salutacions de las bonas / Que vos saludi plan. / Estimat sénher / Estimada dauna.* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *Ací, en pagina 15 ! Acerà, sus aqueth panèu, au tablèu, sus l'aficha ací davant. Qu'es devath la taula.* – Utiliser des verbes de **perception.** *Òu, be senteish bon ! / E vedes çò qui vòli díser ? / Que hè plaser.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *La projeccion de dissabte que començа a 9 òras. Que's hè plaça deu Marcadau.* *Qu'es gratuita, mes non i a pas hèra de plaças, qu'i cau estar d'òra.* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Gara ! Avisatz-vos ! Sias prudent / prudenta !* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers : *B'èi hami / set ! Que vòu dromir. Que'm hè besonh aqueth libe. E'm podetz ajudar ?*	– Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *En vos pregar e podetz tornar explicar ?* *Es aquò que vòs díser ?* *Qu'entenes per… ? Se te compreni plan, vòs díser que…* – Donner des **consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Sus l'empont, vos cau parlar hòrt !* *Esperatz lo vòste torn per jogar !* *Que va, èi comprés !* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Me podetz balhar lo dreit de…* *Vienerèi se m'es possible.* *Se ne vos hè pas arren, voi plan…* *Que l'avem defendut de…* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *Non vos pòdi pas deishar díser aquò ! Me voletz plan explicar çò que vos permet d'assegurar que… Compreni plan, mes n'oblidetz pas que…* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. *Desencusatz-me se vos copi la paraula.* *Estimat amic, mon estimada amiga, beròi, beròia.* *Dab mas salutacions mes coralas.* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. *Purmèr… Puish… fin finala…* *Per començar, per contunhar, per clavar* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *Soi plan content / encantat, encantada* *Aqueth baralh, quau rambalh !* *Que soi chepicós / non me'n dau pas…* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. *A de bon, vos pòdi díser… / anonciar / assegurar que… / Segur (solide) vos i podetz hisar.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens.
À ce stade de découverte et de pratique de la langue, plusieurs faits de langue méritent encore d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.
Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Le niveau B1+ s'adresse aux élèves de parcours bilingue.
En parallèle des nouvelles notions, il faut donc veiller à remobiliser les points acquis les années précédentes tout en les étoffant dans un objectif d'apprentissage spiralaire ; il est recommandé à cet effet de consulter les programmes des niveaux inférieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ vers A2 Phonologie

Il s'agit de continuer à sensibiliser les élèves aux sons spécifiques de l'occitan-langue d'oc par rapport au français et aux autres langues apprises, selon le lexique rencontré, d'en travailler la prononciation (cf. programmes de 6e et 5e).

Trois points méritent une attention particulière :

- prononcer correctement les diphtongues et triphtongues ;
- prononcer les marques du pluriel des noms et des adjectifs (s en languedocien et gascon, déplacement de la tonique en limousin, pluriels en « i » en provençal et niçois) ;
- prononcer correctement le r apical et le h aspiré selon les parlers.

Poursuivre l'acquisition d'automatismes pour les relations graphie-phonie les plus habituelles et repérer des graphèmes particuliers, tels que « èg » dans *puèg*, « tm » dans *setmana*, etc.

A1+ vers A2 Prosodie

Accentuer correctement un mot simple sur la dernière ou l'avant-dernière syllabe (*amic, poder / amiga, fraire*) ou sur l'antépénultième pour certains mots niçois (*música, diménegue*).

Marquer distinctement toutes les syllabes, y compris les syllabes atones (*un conte, longa*, etc.).

Effectuer les liaisons les plus courantes (*dins un prat* [dinzynprat], mais *dins l'ostal* [dinlustal], *quina ora ?* [kinurɔ], etc.).

Adopter une intonation ascendante ou descendante selon le type d'énoncé.

B1+ Phonologie

Maitriser l'ensemble des relations entre phonie et graphie.

Réaliser sans erreur un phonème : voyelles ouvertes ou fermées (selon les parlers, par exemple : *conselh, telefonet / bèla, problèma*).

Repérer et réaliser l'assimilation entre consonnes dans les variétés qui la pratiquent (*es vengut lo temps* [esßeŋgyllutens], *an cambiat de vestit* [aŋkaŋßjaddeßestit], etc.).

B1+ Prosodie

Repérer et réaliser les intonations de l'exclamation, de la surprise, etc.

Varier les intonations pour retenir l'attention.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les exemples sont proposés dans la variété languedocienne et pourront être transposés à d'autres variétés.

- **Le sport**

A1+ *l'equipament esportiu, la pelòta / la palma / lo balon, lo terren de jòc, lo lançar, una partida, la realizacion de figuras, l'equipa / la còla / la chorma, lo règlament, la campiona. Pren de vacanças, vau en vacanças, viatjam, relaxatz-vos, nadi, caminan. Córrer, sautar, s'entraïnar, ganhar, pèrdre, egalitat,* etc.

B1+ *lo torneg, la competicion esportiva, l'equipa victoriosa, lo club esportiu, lo contra-la-mòstra, jogar a pòrta barrada, la penalitat, la carta roja, los targaires, las chancas, lo jòc obèrt, lo revenge, lo menaire, los suportaires… fenhantejar, l'estrambòrd, l'assegurança, lo biais, l'ambient,* etc. Différents noms de sports et athlètes (*un atlèta, un alpinista, lo correire, la luchaira,* etc.).

- **L'expression du ressenti**

A1+ *sentir, s'amusar, l'esperit d'equipa, demorar en forma, se pausar, se daissar anar, fatigant / alassant, picar de las mans, far de bruch / de rambalh ; soi suau, afogat, afecionat,* etc. *Es terrible ! Es languissent ! Es agradiu !*

B1+ *se carrar, se congostar, s'anuejar, abandonar, s'i far, excellar, ambiciós, aténher l'objectiu, far d'esfòrces, un expleit, un crebador, l'excelléncia esportiva, d'aise, m'atissa, me rebuta, polsar / alenar, soi afairat, es animat, es un revolum,* etc.

- **Le voyage**

A1+ *lo bòsc, lo lac, lo pargue natural, lo camin, lo puèg / la còla, la plaja, l'isla, lo viatjaire, l'aventurièra, un itinerari, les noms de grandes villes de l'espace occitan (Bordèu, Tolosa, Marselha, Clarmont, Limòtges, Niça,* etc.), les pays voisins (*Espanha, Itàlia…*), les moyens de transport (*veitura, batèl, trin, avion,* etc.), les voies de communication (*rota, camin de fèrre, pont*, etc.)

B1+ *la balma / cauna, l'archipèla, la còsta, la costièra, lo ribeirís, lo costal, l'aigavèrs, lo pas / lo còl, lo caminòl, la senda, l'anar e tornar, lo bauç, la rancareda, la jungla, la selva, la sèrra, estrangièr / forastièr, autres noms de villes (París, Estrasborg, Roma, Barcelona, Argièr,* etc.*), les continents,* etc.

- **Migration et échanges**

A1+ *lo viatge escolar, una correspondenta, la classa partenària, l'escambi, la visita, la passejada, lo torn, l'acuèlh / l'aculhida, son país, partir, luènh, pròche / près, descobrir, la descuberta, lo torisme, lo comèrci,* etc.

B1+ *explorar, lo biais de viure, la vida vidanta, barrutlar, s'adaptar, s'endevenir amb..., a l'estrangièr, plantar cavilha, la partença, emigrar, se despaïsar, se despatriar, migrar, tornar / s'entornar, la memòria, lo remembre, una escorreguda, la vila abessonada, lonhdan, pròche / près, dins la vesinança, es conegut / desconegut, atractiu / reguèrgue,* etc.

– **La mémoire**

A1+ *se sovenir / se remembrar, marcar, lo remembre, la traça, lo passat, la fèsta, es esmovent, lo romavatge, una lausa, un memorial,* etc.

B1+ *lo testimoniatge, lo testimòni, l'esperit del luòc, la descobèrta, la rota de la seda, de la sal, commemorar, festejar, recercar, lo senhal / lo signe, l'eveniment, transmetre / far passar,* etc. *Es viu, tragic, prometedor,* etc.

– **L'imaginaire, la fiction et la réalité**

A1+ *un viatge imaginari, dins lo temps, dins l'espaci ; remontar lo temps, se figurar lo futur, somiar,* etc.

B1+ *l'utopia, la satira, un ideal, un contra-ideal, una critica, un pantais, la fantasiá, se projectar dins l'avenidor, far pròva d'imaginacion, entreveire, idear / ideiar,* etc.

– **La ville (description, organisation)**

A1+ *lo trajècte, la carrièra, la plaça, lo trepador, lo grand magazin, las botigas, lo glacièr, la comuna / l'ostal de vila, lo cinèma, la gara, lo barri, la granda vila, la vilòta, lo vilatge, la capitala,* quelques commerces (*la fornariá, la farmacia, l'especiariá*, etc.).

B1+ *lo bruch, l'immòble, lo centre-vila / lo còr de vila, la ciutat, la prefectura, la banlèga, la periferia, l'espital, la rocada / lo periferic, l'avenguda, lo baloard, l'androna, la carriereta, l'autorota, lo giratòri, las ribas del flume, lo mitan urban, demorar al còr de vila, en periferia, al ras de la vila, d'autres commerces ; anar d'un punt a un autre, seguir lo plan, trobar sas marcas,* etc.

– **Habiter et se déplacer**

A1+ *restar / demorar, viure, un(a) abitant(a), un(a) vilatjan(a) ; prendre lo trin, prendre lo bus, anar en veitura, en bicicleta, en trotineta,* les points cardinaux.

B1+ *un(a) estatjan(a), lo creis de populacion, l'exòde rural ; l'itinerari, l'avion, lo metro, lo tram, los transpòrts en comun, lo trafic, dangierós, plasent, l'accident, los amainatjaments,* etc.

– **Constructions, activités et protection de l'environnement**

A1+ *l'urbanizacion, los relargs naturals, lo torisme, èsser respectuós de l'environament, l'energia solara, eoliana, nucleara, net / pròpre, lord, la pista ciclabla, la bicicleta electrica,* etc.

B1+ *mestrejar l'espandiment de la vila, aparar las costièras / las selvas / las tèrras agricòlas ; favorizar l'ecotorisme / lo torisme verd ; polluïr, empoisonar, emplegar d'energias renovelablas, reciclar, durable / duradís, menaçar, protegir / aparar, luchar per la qualitat de l'aire, remplaçar las veituras d'un biais ecologic, bastir d'ostals bioclimatics,* etc.

– **Les sciences et techniques**

A1+ *l'engenhaire, l'inventor, lo progrès, la novetat, l'aparelh, la maquina, lo robòt, la fabrica, lo pont, l'electricitat, la planeta, l'univèrs, l'espaci, la fusada, lo satellite, l'estacion espaciala, un astronauta, inventar, l'experiéncia, lo fisician, lo quimista, es util, es inutil, las novèlas tecnologias, l'electronica, lo numeric, la recèrca, l'intelligéncia artificiala,* etc.

B1+ *l'engèni, lo servici, lo malhum / la ret, una piuse / una nièra, la telecomanda, l'aquaducte, lo viaducte, l'aeronautica, l'industria cinematografica, lo jòc vidèo, una infrastructura, la tecniciana, far besonh / far mestièr, es de bon utilizar, es engeniós, es duradís, es presat,* etc.

– **La création artisanale et artistique**

A1+ *l'influéncia, lo biais, al biais de..., lo modèl, la novèla cosina, la fèsta, la mòstra, los materials (la fusta, lo veire, lo metal, lo teissut,* etc.*), un creator / una creatritz, la novetat, inventar, renovelar, adaptar, semblar, es inspirat de..., vielh, nòu, modèrn,* etc.

B1+ *un corrent artistic, un fons ancian, tornar fargar, una practica anciana, far espelir, donar naissença a, contemporanèu, al gost de uèi, a la font de..., posar dins..., a la mòda de..., anar quèrre l'inspiracion,* etc.

– **Les repères artistiques**

A1+ *l'estatua, l'esculptor, lo genre musical, la melodia, las paraulas, lo piano, la guitarra, la batariá, la flaüta, lo cant, la cantaira, lo grop, lo compositor, la compositritz, una orquèstra, lo roman, l'istòria, lo trobador, la trobairitz, contatz, imaginatz, s'agís de*

B1+ *lo ritme, la musicalitat, la polifonia, lo sirventés, l'ironia, l'influéncia, la mescla, lo mestissatge, lo refranh / lo repic, lo poèma, l'epopèia, la cobla, lo vèrs, las rimas, l'estil, una cançon emmascanta, un remembre del passat, l'imagenaire, s'exprimir, es universal, es especific,* etc. *Autres instruments de musique, noms de différentes formes d'art (arts majeurs / arts populaires) et artistes associés, les grands genres littéraires (lo roman, lo roman policièr, la poesia, la faula, la biografia,* etc.*).*

- **La diversité linguistique**

A1+ le nom des langues (*lo basc, lo tahician, lo flamenc, l'alsacian,* etc.) et des régions linguistiques (*Bretanha, Corsega, Guadalope,* etc.), *lo bilinguisme, l'eretatge, lo parlar, l'origina, los parlaires / los locutors, las fèstas, las tradicions, la cultura, lo cant, lo conte*

B1+ *la familha linguistica, lo plurilinguisme, lo parlar de cada jorn, lo relarg, l'airal d'usatge, la vitalitat linguistica, la pluralitat, las lengas d'otramar, una lenga vesina, la practica escolara, semblar, partejar, exprimir, la literatura, la creacion artistica, los mejans audiovisuals,*

- **Les repères historiques et culturels**

A1+ *l'origina, pel passat, lo nom d'ostal / de familha, lo nom de luòc,*

B1+ *francimandejar, passar d'una lenga a l'autra, parlar correntament, promòure, influenciar, mesclar, lo poder, la paraula, l'estacament, las rasics culturalas, los ligams, l'influéncia, la marca, lo cambiament, l'èime, l'usatge privat, public, la revolucion francesa, la politica linguistica, la revirada / la traduccion, la salvagarda, es popular, afectiu, natural, oficial,* etc.

Grammaire A1+ / B1+

Les faits de langue **marqués en bleu** correspondent plutôt à un niveau **B1+**

Le verbe : conjugaisons

- Connaitre le présent de l'indicatif : les auxiliaires (*èstre, avé*), les verbes réguliers des trois groupes, les verbes irréguliers les plus fréquents (*dire, escriéure, faire, ana, saupre, poudé, voulé*, etc.).
- Identifier l'impératif et savoir conjuguer les verbes réguliers.
- Connaitre le futur de l'indicatif.
- Reconnaitre quelques marques verbales simples de l'imparfait et du passé simple et connaitre la conjugaison des verbes réguliers les plus fréquents.
- (B1+) Connaitre le passé composé, le passé simple et l'imparfait des verbes réguliers, des auxiliaires et des verbes irréguliers les plus fréquents.
- (B1+) Reconnaitre le présent du subjonctif des auxiliaires (*èstre* et *avé*), des verbes réguliers et de quelques verbes irréguliers fréquents (*que digue, que faguen, que pousqués,* etc.).
- (B1+) Reconnaitre les marqueurs du conditionnel pour exprimer l'hypothèse, la permission, les contraintes.
- (B1+) Connaitre le principe de conjugaison des verbes à alternance vocalique (*poudé, voulé, pourta,* etc.) et consonantique (*manja, marca*, etc.).

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Identifier les accords de genre et le nombre.
- (B1+) Repérer le genre de noms courants, distinct en occitan et en français (*un image, lou rescontre, uno messorgo, la chifro*, etc.).
- Utiliser les déterminants définis et indéfinis, leurs formes élidées (*l' ; d'*) et contractées (*au, i , is ; dóu, di, dis*).
- (B1+) Utiliser le déterminant partitif (*de, d'*).
- Connaitre et utiliser les déterminants démonstratifs.
- (B1+) Distinguer et utiliser à bon escient les déterminants démonstratifs (*aquéu / aqueste*).
- Utiliser les déterminants possessifs (singulier et pluriel).
- Connaitre les suffixes augmentatifs (*-as, -asso, -aras, - arasso, -aru, -arudo*) et diminutifs (*-et, -eto, -oun, -ouno, -ot, -oto*).
- (B1+) Repérer et utiliser les suffixes collectifs (*-an, -iho, -un, -ino, -aio*, etc.).
- (B1+) Utiliser l'expansion du groupe nominal par des propositions relatives.

L'adjectif

- Connaitre les règles générales d'accord en genre et quelques formes spécifiques (*bèu, bello ; poulit, poulido ; proumié, proumiero* ; etc.).
- (B1+) Repérer les règles d'accord en nombre selon la place de l'adjectif dans la phrase.
- Utiliser les adjectifs numéraux cardinaux.
- (B1+) Connaitre le principe de formation des adjectifs numéraux ordinaux et de leur accord en genre.
- Connaitre les adjectifs indéfinis (*cade, quauque, tout, mant*, etc.).

Les pronoms

- Utiliser les pronoms personnels sujets (d'insistance).
- Utiliser les pronoms personnels compléments, notamment pour la conjugaison des verbes pronominaux.
- Utiliser les pronoms interrogatifs (*Mounte ? Quau ? Quouro ? Coume ? Quant ? Perqué ?*, etc.).
- Connaitre les pronoms indéfinis (*cadun, quaucun, quaucarèn, degun,* etc.).
- (B1+) Identifier les pronoms relatifs (*que, qu', que ié*) ; les conjonctions ou locutions conjonctives de subordination (*coume, quouro, bord que, mentre que*, etc.).
- (B1+) Connaitre et utiliser les pronoms neutres (*en, n'*).

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser une gamme plus étendue d'adverbes de temps (*adès, sèmpre, toustèms*, etc.) et de lieu (*amount, avau, peraqui, alin*, etc.).
- Savoir exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.
- Connaitre quelques connecteurs logiques et chronologiques (*proumié, pièi, fin finalo,* etc.).
- Connaitre les prépositions et les groupes prépositionnels permettant de situer dans l'espace (*au proumié plan, en rèire-plan, à man drecho, à man senèstro,* etc.).

Les adverbes pour exprimer la préférence ou la comparaison

- *Mai… que, mens… que, tant… coume,* etc.
- (B1+) *Miés, pièje, pulèu,* etc.

Les adverbes de manière et de quantité

- *Ansin, bèn, mau, vite, lèu ; mai, forço, gaire,* etc.
- (B1+) *Antau, d'aise, just e just ; quàsi, majamen*, etc.

La phrase et son organisation

- Former des constructions attributives.
- Utiliser des graduatifs pour exprimer l'intensité, la qualité : *forço, mai que, gaire, proun, tambèn*, etc.
- Maitriser l'organisation de la phrase simple, affirmative et négative.
- La phrase interrogative (intonation, particule *-ti*).
- Utiliser les conjonctions de coordination.
- Utiliser quelques connecteurs chronologiques.
- Utiliser les modalisateurs : *belèu, bessai.*
- Compléter le nom par des propositions subordonnées relatives simples.
- (B1+) Repérer les procédés emphatiques : intonation, exclamation, détachement en début de phrase, pronom personnel d'insistance, etc.
- (B1+) Repérer les marqueurs stylistiques de l'ironie : phrase négative *(Fai pas fre ! Fai pas caud !),* antiphrase, etc.
- (B1+) Repérer les différentes manières d'exprimer le pronom indéfini « on ».
- (B1+) Connaitre la place des pronoms dans la succession de deux verbes *(ié vole ana, te lou pode dire,* etc.*)*

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Enseignement bilingue
troisième	A2	B2

Langue romane à l'histoire et à la littérature millénaires, l'occitan-langue d'oc occupe un vaste espace au sud de la France, se prolongeant dans les Alpes en Italie et dans les Pyrénées en Espagne. Dans cet espace diversifié, plusieurs régions et États ont l'occitan en partage.

Langue patrimoniale, ancrée dans une tradition écrite de renom depuis les Troubadours, transmise au fil des générations, la langue d'oc porte une mémoire et une culture aux traits originaux qui, à des degrés divers, font partie de l'environnement de l'élève. C'est aussi une langue de communication dans des situations variées comprenant par exemple l'échange quotidien de vues ou d'idées, la conversation, les médias et les manifestations artistiques et culturelles. Au collège, elle permet aux élèves qui la pratiquent une fructueuse réflexion métalinguistique que favorisent les comparaisons avec le français, les autres langues vivantes ou les langues anciennes.

S'agissant d'une langue de France, l'enseignement de l'occitan-langue d'oc s'appuie sur les pratiques linguistiques et culturelles locales ainsi que sur l'intérêt des élèves pour celles-ci. Il s'étend ensuite à l'ensemble de l'espace de la langue, en enrichissant les supports et les connaissances. La facilitation des échanges linguistiques participe à la redynamisation de son usage dans la société, tout en renouvelant les représentations et les supports pédagogiques.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux de repères linguistiques, les exemples sont donnés de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique. Les professeurs opèrent une transposition cohérente dans le système qui convient le mieux à la situation d'enseignement.

La classe de 3e, palier dans la progression des élèves, est l'aboutissement de l'apprentissage de la langue et de la culture d'oc en collège. Pour les élèves qui ont suivi un parcours bilingue depuis la maternelle comme pour ceux qui ont bénéficié d'un apprentissage d'au moins une heure par semaine depuis la 6e, les dimensions culturelles et linguistiques doivent représenter au seuil de cette classe un acquis solide, même s'il est, pour ces derniers, assez modeste. Dotés déjà d'une bonne représentation de ce qu'est la culture et la langue d'oc, capables de situer l'espace de l'occitan-langue d'oc au milieu des langues et des cultures européennes, les élèves, au cours de cette année de troisième vont revenir, par une pédagogie spiralaire, sur des

points qui ont déjà été abordés en amont en les approfondissant, en creusant les éléments humanistes et universalistes de la culture d'oc à travers les quatre grandes périodes de son histoire littéraire dans ses diverses manifestations, en montrant sa modernité et sa connexion avec les outils modernes de communication.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

Comme d'autres lieux européens, le territoire de langue d'oc est, au XII^e^ et au XIII^e^ siècle, le lieu historique d'une rencontre des civilisations. C'est également celui de la création du discours amoureux moderne par l'assimilation de la lyrique arabo-andalouse, de la liturgie latine, de l'érotique antique et de la matière de Bretagne qui entraine l'invention de la *fin'amor* et l'usage d'une langue « vulgaire » sur une musique profane pour parler de la femme. Ce point de départ permet d'aborder l'art d'aimer d'un point de vue original et d'en étudier sa déclinaison à travers les siècles jusqu'à nos jours. Cette place de l'altérité dans la culture d'oc se retrouve également dans l'accueil de l'étranger au cours du temps.

Objets d'étude possibles

- La *convivencia occitana*, le vivre ensemble
- L'amour à travers les âges
- Les grandes amitiés, les amitiés contrariées

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

L'évolution de la société dans son ensemble entraine la modification des métiers, la disparition de certains et l'apparition d'autres. Plusieurs de ces métiers sont emblématiques de la civilisation occitane : le berger, la *recardaire*, le vigneron, le *gardian*, le paysan, etc. De nombreux artistes, des auteurs, des chanteurs contemporains les ont évoqués. Au XXI^e^ siècle, la langue et la culture occitanes sont présentes dans de nombreux métiers du monde moderne.

Objets d'étude possibles

- Des métiers disparus, des métiers en évolution
- Les nouveaux métiers
- Des métiers d'avenir ; quels métiers grâce à l'occitan ?

Axe 3. Voyages et migrations

L'espace occitan forme un isthme, un lieu de passage entre l'Europe latine et l'Europe anglo-saxonne, entre la Méditerranée et l'Atlantique. Son territoire a été marqué par le passage des conquérants, des peuples en mouvements. Souvent terre d'accueil, elle a été aussi par nécessité également terre d'émigration.

Objets d'étude possibles

- Des guerres, des invasions, des voyages contraints : quelles conséquences sur les régions occitanes ?
- Les pays d'oc, terres d'émigration
- Les pays d'oc, terres d'immigration
- Les voies de communication à l'intérieur de l'espace d'oc

Axe 4. Langages et médias

Très tôt utilisée dans les proclamations politiques et la communication commerciale, dans les journaux et les almanachs du milieu du XIX^e^ siècle et du début du XX^e^ siècle, l'occitan-langue d'oc s'adapte souplement aux modes de communication modernes, les « blogs », les forums et les pages spécialisés permettent à cette langue de se couler dans une communication moderne.

Objets d'étude possibles

- Les questions d'actualité, leurs présentations dans la presse écrite ou / et audiovisuelle
- Tenir un discours critique sur une œuvre
- Les médias modernes, une nouvelle socialisation pour la langue d'oc

Axe 5. Formes de l'engagement

L'engagement des femmes et des hommes des pays d'oc au cours des siècles a façonné l'Histoire, sur le territoire même de ces pays, mais également en France, en Europe et dans le monde. Les quatre grandes périodes de la littérature occitane correspondent à des engagements littéraires qui font dialoguer la culture d'oc avec la culture mondiale. Du point de vue

politique, l'histoire tourmentée des pays d'oc a souvent fait preuve, dans ses révoltes urbaines comme rurales, de capacités à inventer des concepts politiques progressistes. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Les pays d'oc, terres de résistance(s)
- Les renaissances de la culture d'oc
- Différentes formes d'engagement en pays d'oc

Axe 6. L'espace linguistique de l'occitan-langue d'oc et ses variétés

L'espace linguistique de l'occitan-langue d'oc présente des variations internes qui ont, depuis longtemps, été étudiées par les linguistes. Elles existent depuis des centaines d'années et présentent toutes une légitimité historique. Ces variantes permettent d'établir des liens avec les autres langues voisines, le français, le castillan, le catalan, l'italien, le portugais, etc.

Objets d'étude possibles

- L'évolution depuis le latin
- Les variations internes de la langue
- Les liens avec le français et les langues vivantes étrangères

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

C'est en classe de troisième que l'écart est le plus significatif entre les compétences attendues pour les élèves en enseignement facultatif (A2) et pour ceux en cursus bilingue (B2). Les supports pour l'entrainement à la compréhension orale et écrite seront donc proposés en conséquence : courts, simples et explicites pour le niveau A2 ; suffisamment longs pour porter l'implicite ou l'argumentation, sur des problématiques et avec des formes diversifiées, pour le niveau B2.

À ce stade des parcours, la maturité intellectuelle aidant, le profil des élèves se révèle, certains manifestant une aisance à l'oral, d'autres à l'écrit, chacun commençant à définir ses propres stratégies et ses centres d'intérêt. Faire travailler les élèves par binômes ou en groupes modulables afin qu'ils mutualisent entre pairs leurs stratégies de compréhension est un invariant pédagogique bien installé en classe de troisième. La compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture en vue de confronter, selon les niveaux visés, des comptes-rendus ou des interprétations sous des formes variées. Comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe, par exemple, par :

- la réorganisation d'informations ;
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, des histoires ou des conversations. Il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.
B2
Il comprend des discours et des interventions complexes : Il est capable de comprendre des discours et des présentations longues et complexes sur des sujets variés, comme la politique, la culture, l'environnement. Il saisit des nuances et des détails : il est capable de saisir les nuances de l'intonation, du ton et des expressions idiomatiques utilisées par les locuteurs. Lecture de textes complexes : il est capable de lire et de comprendre des articles de presse, des textes littéraires ou des documents techniques, en identifiant les idées principales ainsi que les détails et les subtilités. Analyse critique : il est capable d'analyser et d'interpréter des textes, à évaluer les arguments et les points de vue exprimés, et à formuler des réflexions personnelles et critiques.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2. Les exemples proposés sont dans la variété languedocienne et peuvent être déclinés en d'autres variétés.

A2	B2
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. *Sus aqueste imatge, se vei… / D'après çò qu'ausissi, sembla que…"* *Sembla que lo document siá….* – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document. *En véser los mots coma… e…, pòdi pensar que…* *Lo mot… es similar a… e sembla significar…* *Lo mot… es compausat de… e… çò que pòt voler díser…*	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. *Quinas son las consequéncias de… ?»* *Cossí la… ?* *En quala mesura… ?* – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. *Aqueste document podriá parlar de… / aqueste document sembla tractar de…* *Lo texte discutís, bòta en davant…* – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens. *Lo mot… semblariá derivat de… çò que volguéssa díser… (origine et signification).* *Se prenèm lo mot… e apondèm lo prefixe / suffixe…, obtenèm… que significa… (processus de dérivation).*

Expression orale et écrite

En 3e, du niveau A2 au niveau B2 en occitan, les attentes en expression orale et écrite évoluent de la capacité à communiquer de manière simple et directe à celle de s'exprimer de manière fluide, argumentée et complexe, reflétant une progression significative dans la maitrise de la langue occitane. Au niveau A2, les compétences en expression orale et écrite visent à établir une base solide pour la communication quotidienne et les interactions simples. Au niveau B2, les compétences en expression orale et écrite s'élèvent à un niveau plus avancé, permettant une communication plus fluide et plus élaborée dans divers contextes.

Quel que soit le parcours, à l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux, ou parler brièvement de leurs projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.
Il peut dire ce qu'ils aiment ou n'aiment pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.
Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.
B2
L'élève a une compétence linguistique avancée, permettant une communication sophistiquée et nuancée dans une variété de contextes et de registres.
Il peut exprimer des idées de manière claire et structurée, en utilisant un vocabulaire varié et précis ainsi que défendre un point de vue de manière persuasive, en utilisant des arguments logiques et bien développés.
Il est capable de parler de manière fluide et continue, sans avoir besoin de longues pauses pour chercher ses mots.
Il organise des textes de manière structurée et cohérente, avec une introduction claire, des développements bien argumentés et une conclusion pertinente.

Il sait adapter le style d'écriture en fonction du genre du texte (narratif, descriptif, argumentatif) et du public cible et utiliser une gamme variée de structures grammaticales et de temps verbaux pour exprimer des idées complexes et des relations causales.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B2. Les exemples proposés sont dans la variété limousine et peuvent être déclinés en d'autres variétés.

A2	B2
Des stratégies – **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux, mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Coma se disen dins ta classa ?* *Quantben son ?* *Me podes dire coma es lo / la professor(a) d'occitan ?* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Adiu, Bonjorn, adiusiatz, aureveire, au còp que ven…* *M'apele…, me disen…, sei…* *Vene de…, demòre a…, Reste a…* *Ai vint ans.* *Ai dos fraires e una sòr.* *Ma maire es professora.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *La setmana passada… Ièr, …* *L'autre jorn, …* *Qualques jorns fai, …* *Antan, ujan, l'annada que ven…* *L'an passat, …* *Un còp era…, i aviá un còp…* *Fabian me disset que…* *Quand era pichon / pichona, …* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux *Adiu. Sei* [nom et prénom] e *sei nascut a* [lieu] *lo* [date]. *Ai* [âge] *ans e demòre a* [ville]. *Actualament, sei estudiant en* [niveau scolaire] *a* [école]. *Aqueste es mon amic* [nom]*, es un esportiu fòrça talentós.* *Vesetz queu bastiment ? Es lo museu de la vila, plan conegut per sas exposicions.* *Lo* [nom de la personne] *es pro agradiu e es totjorn dispausat a ajudar los autres.* *Queu libre es fòrça captivant, emb daus personatges plan ben desvolopats e perpausa una intriga fascinanta.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Desencusatz-me de vos desranjar.* *Sei plan d'aise de vos coneisser.* *Me sòne Marie Dupont, e vos, coma vos sonetz ? Es un plaser de vos conéisser.* *Bonjorn, sei* [Nom]*, ai* [âge] *ans e sei estudiant en 3° a* [Nom de l'école]. *Vos mercege per questa oportunitat de me presentar davant vosautres. Dins la vita, me passione per* [activité / loisir]*, e m'agradariá de'n aprene mai sus* [sujet d'intérêt] *dins vòstre cors.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant, en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Un còp èra, dins un temps fòrça ancian, dins un vilatge luènh, i aviá…* *Un jorn, mentre que chaminave per la forèst, trobí…*

Vire a mança, a drecha / vai davant, en darrier / passe dessus, dejós…

Vira a man mança, a man drecha !
Revira te !

Me fau tornar a la maison…

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.

Quala ora se fai ?

Quora venes ?

Sabes quora dreub la botiga de juec ?

Antan, ujan, l'an que ven, autre còp

Passa-ier, passa-doman…

– Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.

Structures d'opposition : *m'agrada mai lo…que… / m'agrada mens lo……que… / m'agrada tan lo…coma…*

– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.

Pense que… [sujet] es bon / bela / bons / belas.

Aime plan… [sujet] perque… [qualité].

Trobam que… [sujet] es interessant / meravilhós.

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.

De'n primier… [idée], puèi… [idée].

A la debuta… [action], puèi… [action].

D'un biais… [idée], aprèp… [action].

Per achabar… [action], e puei… [action].

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées

Vòle… [verbe au présent de l'indicatif]

Espere que… [verbe au présent de l'indicatif].

Qu'aimariá… [verbe au conditionnel présent].

Auriá plaser de… [verbe au conditionnel présent].

D'un costat… [A] , màs de l'autre costat… [préférence B]

D'un biais… [A] , mas… [préférence B]

– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

Pense que… / Es possibla que… / crese que… / Se pòt que… + subjonctiu present [hypothèse].

Tot comencèt quand Maria receçauguet una letra estranha…

Ad aqueste jorn, tot chambiet perque…

Aquesta istòria me fai pensar a un raconte que ma grand me contet, onte…

– **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants.

Per situar davant, darrièr, au costat de, demest, entre, en fàcia de, près de, luenh de, a mancha de, a drecha de, sus, jos, dins, a l'interior de, au defòra de, a l'entorn de, au dessús de, au dejós de, etc.

Aicí, aqui, alai.

Aiceste, (a)queste, (a)queu.

D'aiceste, d'aqueste, d'aqueu.

Nòrd, ubac, (capbath)*

Sud, miegjorn, adreit, (capsus)*

Est, levant.

Ouest, coijant, pluiau.

Charles es sietat a la taula dau mitan, pròpche de Teò e a man drecha de leà.

Lo quadre es penjat sus la paret d'en fàcia, au dessús dau canapé.

La plaja se tròba au miegjorn de la vila, a cinc minutas en veitura.

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

Antériorité : avant, de'n primier, antan, mai luènh, fai (un an, dos jorns), etc.

Concomitance : mentre que, pendent, au mesma temps, a l'encòp, ujan, etc.

Postériorité : après, pus tard, au venir, passa doman, dins (una ora, dos jorns, un mes, un an), etc.

Dau temps de Lois Padela, de la Reina Jana, de l'an pebre.

I a pausa…Beu temps i a…

– Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

Òsca ! Jamai m'auriái imaginat… / es estonant de veire / Ai pas cap de paraulas per…

Jamai auriai cresgut que quò + subjonctif imparfait

Sei plan triste per çò que te 'rieba / comprene ta dolor e te sostene.

Quala vergonha ! M'agradariá pas que + subjonctif imparfait

– Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

D'un costat… [qualité], de l'autre costat… [défaut].

M'agrada… [sujet] perque… [qualité], mas… [défaut].

De mon vejaire, de mon biais, es essenciau que…

Sei convençut que… pr'amor que…

Segon mon biais…

Tot parier, pasmens, fau reconeisser que…

Maugrat tot, d'un autre costat…

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une

	idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *A mai de quò qui…* [idée]*, fau precisar que…* [idée supplémentaire]. *D'un autre costat…* [idée]*, sèmblariá que…* [alternative] + *sujonctiu imperfach* *Vist que…* [cause]*, laidonc…* [conséquence]. – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir. *Mon projècte es de…* [verbe à l'infinitif]. *L'objectiu es de…* [verbe à l'infinitif]. *D'aquí a quauquas annadas, espere de…* *Per la mesma rason, pense de…* *Dins un avenir mai o mens proche…* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *Segon ió… / De mon biais…* *Tot parier… / Emb tot quò qui…* *Maugrat quò qui…* *Se podriá supausar que…* *D'una part, podríam dire que…mas d'una autra…*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 3e, grâce au bagage linguistique des élèves, l'interaction orale et écrite va constituer une part importante de la pratique pédagogique des professeurs. En classe bilingue qui vise le niveau B2, en développant l'usage des faits de langue qui s'approchent de plus en plus d'une langue authentique, les actes langagiers permettent une interrogation sur la nuance des propos d'un interlocuteur, la reformulation, les éléments de pragmatique, etc. La réflexion sur la médiation, et notamment celle qui peut être liée à la variation interne de l'occitan-langue d'oc, affinent l'expression des élèves.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. Il est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.
B2
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).
Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.
Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes ou de dossiers, etc. (en langue allemande), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue allemande) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).
Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.
Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des apports nouveaux du niveau B2. Les exemples proposés sont dans la variété provençale – graphie mistralienne et peuvent être déclinés en d'autres variétés.

A2	B2
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – attirer l'attention pour prendre la parole ; – indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer ; – indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide ; – répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous ; – s'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs ; – expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Quau siés ?* *De-que vos ? / De-que fas ?* *Quouro vènes ?* *Quant costo ?* *Perqué plouras ?* *Coume vai ?* *Mounte as parti ?* – **Donner** des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Vai-t'en ié !* *Vène aqui.* *Prene aqueste libre.* *Perqué ?* *Coume faire ?* *Quouro es acò ?* *Mounte es acò ?* *Aviso-te, tron de noun !* *Fai mèfi !* *Baio-me acò d'aqui !* *Óublides pas ço que t'ai demanda !* – Demander l'**autorisation** et exprimer simplement la **permission**, l'**interdiction** ou des **contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux. *Pode-ti… ? / Poudriéu-ti… ? Es-ti poussible de… ?* *Vas pousqué…* *Vai bèn, ié pos ana.* *Es defendu de… / Se pòu pas…* *Dèves… / Te fau…* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Vo, es verai.* *D'acord. / Vai bèn.* *Vo, de-bon.* *Bèn segur. / De-segur.* *Belèu.* – **Donner et demander de l'aide** de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Me lou poudrias-ti tourna dire, se vous plais ?* *De-que vos dire ?*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Quant de tèms restas aqui ?* *Quant peso aqueste sa ?* *Quant de cop l'as vist aquesto semano ?* *Coume se debano… ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. *Poudriés-ti faire acò pèr iéu, se te plais ?* *Sènso te coumanda, voudriés-ti espera un moumenet ?* *Faudrié qu'anèsses vèire ta grand.* *Aviso-te d'arriva à l'ouro !* *Se pos, m'adurras lou journau.* *Sarias brave de…* *Vous sarié-ti poussible de… ?* – Demander l'**autorisation** et exprimer simplement la **permission**, l'**interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Poudrias-ti me leissa… ?* *Sarié-ti poussible de… ?* *Me permetrias-ti de… ?* *Es-ti permés de… ?* *Fai mestié de…* *Sarias-ti d'acord pèr… ?* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Acò's belèu verai, mai es pas lou tout.* *Avès belèu resoun, mai acò depènd.* *Vo, faren ansin.* *Nàni, risco pas.* *Pau enchau, pènse que vaudrié miés…* *Sèmblo que… mai, pamens, es impourtant de…* – **Reformuler** en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Se t'entènde bèn / se te coumprene bèn…* *Es-ti bèn acò que vos dire ?* *La toco es de…* *Ço que vole dire es que..* *Es-ti bèn clar ?* *Voulès-ti bèn dire que… ?* *Sènso vous coumanda, vous poudrias-ti miés esplica ?*

Me poudès-ti miés esplica ? *En francés, se dis…* – Utiliser les principales **formules de politesse** et d'adresse pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit. *Bonjour ! / Adiéu ! La bono salut à la coumpagno ! / Bonjour en tóuti !* *Au-revèire ! Adessias ! / À bèn lèu ! À-n-un autre cop / Au cop que vèn !* *Te gramacìe. / Te gramacìe proun. / Gramaci pèr toun ajudo.* *Escusas-me. / Perdoun. / Siéu descounsoula.* – **Relancer** par des questions simples non développées. *E pièi, de-que pensas de… ?* *E quouro se passara ?* *Es-ti que vous agradarié d'ana au cinema ?* – Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**. *Ve-lou…* *Espincho…* *Escouto…* *Toco…* *Sènte…* *Tasto…* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *D'en-proumié, fai mestié de coumprene…* *Après, vole dire que…* *Pièi, es impourtant de saupre que…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Quete plesi de vous vèire !* *Me n'en trufe un pau !* *M'enfèto de…* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris des **informations d'ordre culturel**, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Aquéu doucumen presènto…* *Lou festenau se tendra lou… à…* *Venès vèire… / Sias counvida à la vesprado que se tendra lou…* *Participas à l'escourregudo dóu 30 de jun pèr descurbi nosto encountrado meravihouso.*	*Ai pas tout coumprés, sènso vous coumanda, poudrias-ti tourna dire ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Adiéu en tóuti ! Fai plesi de vous vèire.* *Bonjour, coume vai ?* *Bonjour, Madamo, coume vous pode ajuda ?* *Vous gramacìe pèr vosto atencioun.* *Es un plesi de vous escouta.* *Poudès-ti m'ajuda pèr acò, se vous plais ?* *Sarias bèn brave de…* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *E alor, de-que pensas de ço qu'avèn di fin-qu'aro ?* *Em'acò, de-que poudèn faire pèr vous ajuda ?* *Me n'en poudrias-ti mai dire sus acò ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Proumié / d'en proumié, fai mestié de coumprene…* *Pièi / après, fau coumprene que…* *Fin finalo / enfin, pèr acaba / pèr clava…* *D'aro-en-lai,…* *Pèr resumi…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Siéu bèn countènt / encanta / urous* *Quet malastre, maugrabiéu !* *Me douno peno* *Siéu soucitous* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Aquelo aficho de reclamo presènto… / La reclamo s'adrèisso à…* *Lou tèmo maje de la cansoun sèmblo d'èstre…* *La cansoun pòu faire referènci à…* *L'estile musicau douno d'èr à de…* *Lou festenau sèmblo proumòure…* *Vai soulet que…* *Poudèn recounèisse aqui…*

Outils linguistiques

Les outils linguistiques fournis ci-dessous permettent de discriminer les niveaux A2, pour les élèves qui suivent un enseignement facultatif et le niveau B2 pour les élèves qui suivent un dispositif bilingue. Assez proche sous bien des aspects de la langue française, la langue occitane s'en éloigne par bien des faits de langue. Une approche contrastive permet aux élèves de construire habilement un paysage linguistique varié.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2 Phonologie et prosodie
La prononciation est assez claire malgré un accent qui n'est pas l'accent occitan. Cela ne nuit pas à la compréhension. Cependant, une attention particulière sera portée par les professeurs à une accentuation correcte.

B2 Phonologie et prosodie

Les élèves ont acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles. Ils savent utiliser l'accent tonique sur un phonème comme phonème outil discriminant (*veni / vení*).

Lexique en lien avec les axes culturels

- A2
  - Le lexique de l'amour et de l'amitié
  - Le lexique des métiers
  - Le lexique des voyages, de la géographie
  - Le lexique des médias,
  - Le lexique de la description
  - Le lexique de la guerre, du combat, de la revendication et de la résistance
  - Les organisations internationales, les organisations non gouvernementales
  - Le lexique de la linguistique
- B2
  - Définir la *convivéncia*
  - Le lexique du regret et des manques, du souvenir
  - La forme du discours journalistique à l'écrit et à l'oral
  - Le lexique de la critique, nuancer son propos, argumenter un point de vue
  - Le traitement critique de l'information
  - Décrypter un message publicitaire
  - La violence et la mort (tristesse, résilience…)
  - Le lexique des faits linguistiques (dérivation, vocalisation, palatalisation, aphérèse, diphtongaison, oralisation…)

Grammaire A2 / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

- Expressions idiomatiques et proverbes où la langue est fixée.
- (B2) La concordance des temps, l'usage du subjonctif à valeur de futur en gascon, le passé simple pour une action achevée et le passé composé pour une action qui dure.
- L'ordre des pronoms, les verbes pronominaux, le datif éthique.
- (B2) Utilisation correcte et variée des temps composés et des modes, notamment le subjonctif pour exprimer les nuances de désir, de doute et de nécessité…
- (B2) Utilisation de structures de phrases complexes incluant les subordonnées, les propositions relatives et les constructions conditionnelles.
- (B2) Capacité à structurer des arguments de manière logique, à utiliser des connecteurs discursifs et à maintenir la cohérence et la fluidité du discours, ainsi qu'à bâtir des arguments logiques et cohérents et d'exprimer des opinions nuancées.
- Maitriser les conjugaisons des verbes réguliers et irréguliers aux temps et modes plus les plus courants (prétérit de l'indicatif, subjonctif imparfait).
- Capacité à utiliser des pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, et indéfinis.

Programme d'occitan-langue d'oc pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
- Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
- Contenus et objectifs d'apprentissage
- Approches pédagogiques
- Supports et outils

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

Classe de seconde
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
- Axe 2. Vivre entre générations
- Axe 3. Le passé dans le présent
- Axe 4. Défis et transitions
- Axe 5. Créer et recréer
- Axe 6. L'occitan-langue d'oc, une langue au cœur du monde roman

Repères linguistiques – LVB et enseignements bilingues
- Activités langagières
- Outils linguistiques LVB et enseignements bilingues

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques - LVC

Classe de première
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Identités et échanges
- Axe 2. Diversité et inclusion
- Axe 3. Art et pouvoir
- Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
- Axe 5. L'être humain et la nature
- Axe 6. La langue d'oc, entre évidences et confidences

Repères linguistiques – LVB et enseignements bilingues
- Activités langagières
- Outils linguistiques LVB et enseignements bilingues

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques

Classe terminale
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels
- Axe 1. Espace privé et espace public
- Axe 2. Territoire et mémoire
- Axe 3. Fictions et réalités
- Axe 4. Enjeux et formes de la communication
- Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
- Axe 6. La langue d'oc dans le monde

Repères linguistiques – LVC, LVB et enseignements bilingues
- Activités langagières
- Outils linguistiques LVC, LVB et enseignements bilingues

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https ://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https ://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
seconde	A2+	B1+ / B2

Classe	LVC
seconde	A1+

Langue romane à l'histoire et à la littérature millénaires, l'occitan-langue d'oc occupe un vaste espace au sud de la France, se prolongeant dans les Alpes en Italie et dans les Pyrénées en Espagne. Dans cet espace diversifié, plusieurs régions et États ont l'occitan en partage.

Langue patrimoniale, ancrée dans une tradition écrite de renom depuis les troubadours, transmise au fil des générations, la langue d'oc porte une mémoire et une culture aux traits originaux qui, à des degrés divers, font partie de l'environnement des élèves. C'est aussi une langue de communication dans des situations variées comprenant par exemple l'échange quotidien, les médias et les manifestations artistiques et culturelles. Au collège puis au lycée, elle permet aux élèves qui la pratiquent une fructueuse réflexion métalinguistique que favorisent les comparaisons avec le français, les autres langues vivantes ou les langues anciennes.

S'agissant d'une langue de France, l'efficacité pédagogique conduit à fonder l'apprentissage sur les pratiques linguistiques et culturelles du lieu d'enseignement et sur la connaissance et l'appétence des élèves à leur égard. On élargit les perspectives à tout l'espace de la langue, en ayant pour objectif aussi bien l'enrichissement des supports et des connaissances que la facilitation des échanges dans un contexte de revitalisation d'usages linguistiques sociaux et de renouvèlement des représentations et des supports possibles.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux de repères linguistiques, les exemples sont donnés de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique. Les professeurs opèrent une transposition cohérente dans le système qui convient le mieux à la situation d'enseignement ; de même, ils peuvent s'appuyer sur la graphie dite « mistralienne » ou sur la graphie occitane classique.

L'enseignement de l'occitan-langue d'oc au lycée vise à faire acquérir aux élèves des compétences linguistiques solides et une connaissance éclairée de la culture d'oc, patrimoine national à partager et outil de construction de la personnalité de chacun. Les élèves sont formés à comprendre et à interagir avec le monde qui les entoure, en utilisant la langue comme un outil de communication, de création, de découverte et de réflexion critique. Cet enseignement vise aussi à développer un esprit de tolérance et de respect vis-à-vis de la pluralité des expressions culturelles en France et dans le monde.

En classe de seconde, les élèves peuvent avoir des parcours linguistiques variés ayant conduit à différents degrés de maitrise linguistique et culturelle : certains découvrent l'occitan-langue d'oc au lycée tandis que d'autres ont commencé leur apprentissage au collège ou à l'école primaire, parfois sous la forme d'un enseignement bilingue.

La maturité des élèves et les compétences linguistiques et culturelles déjà acquises sont réinvesties dans l'apprentissage de l'occitan-langue d'oc. Les élèves sont en mesure de réutiliser ou de transférer les compétences et stratégies dont ils disposent, de faire des comparaisons avec le français ou d'autres langues qu'ils maitrisent ou apprennent.

Les repères culturels restent communs à tous les élèves, qu'ils soient inscrits en LVC ou en LVB, mais sont adaptés au niveau de compétence de chacun, permettant une progression cohérente et personnalisée dans l'apprentissage linguistique. En enseignement bilingue, l'étude des différents axes et les compétences linguistiques à acquérir sont renforcées au sein des enseignements de disciplines autres que linguistique.

Quel que soit le statut de la langue, l'étude des repères culturels place les élèves en situation d'échanger, de débattre, de décrire, de raconter, d'expliquer et de convaincre, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ils développent ainsi leur réflexion, leur curiosité et leur ouverture d'esprit. À travers les documents authentiques, les élèves sont exposés à l'occitan-langue d'oc dans toute sa diversité. En lien avec ces activités, une approche raisonnée et systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire la phonologie, le lexique, la grammaire et l'orthographe, permet de développer les compétences linguistiques.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Dans des sociétés où l'image s'impose de plus en plus, être accepté passe souvent par les codes vestimentaires, les gouts affichés, l'adoption d'un style. Autrui (le groupe social) joue un rôle parfois décisif dans la perception que l'adolescent peut avoir de lui-même. Certains usages des réseaux sociaux nous amènent à nous poser des questions sur l'image de soi donnée aux autres. La mode souvent vécue comme un jeu sur l'esthétique peut être également porteuse de tensions dans la relation de soi aux autres.

Dans ce contexte qui engendre l'envie de conformité, la différence peut stigmatiser et conduire à des phénomènes de rejet. Le rapport de soi à autrui est abordé abondamment au cinéma, au théâtre et dans la fiction d'une manière générale. Il ouvre sur un questionnement de ce qui est considéré comme naturel et authentique par opposition aux faux-semblants. Dans les différentes cultures étudiées, l'image de soi revêt-elle la même importance, répond-elle aux mêmes codes ? Influe-t-elle au même degré et de la même manière sur les relations sociales ? La façon de se mettre en scène a-t-elle évolué de la même façon au cours des siècles ?

Objets d'étude possibles

- Se présenter, parler d'autrui
- Décrire son environnement, se déplacer « *dis Aup i Pirenèu* »
- Le temps qui passe, l'heure, les jours, les mois, les saisons

Axe 2. Vivre entre générations

Les bouleversements démographiques amènent des modifications dans les liens intergénérationnels (vieillissement de la population, allongement du temps des études et du temps de travail). La notion de conflits des générations se trouve souvent remplacée par celle du lien intergénérationnel. Les limites définissant les générations sont parfois déplacées : au « jeunisme » des anciens, pourrait être opposé le « syndrome de Peter Pan » chez de jeunes adultes nostalgiques de leur enfance. À l'inverse, des enfants se trouvent investis de responsabilités qui incombent normalement aux adultes.

Comment sont envisagés ces liens intergénérationnels dans les sphères dont on étudie la langue ? Sur quelles traditions se fondent-ils selon les cultures ? Dans quelle mesure, les rapports entre générations se trouvent-ils bousculés ou sont-ils réinventés ? Comment la presse, la littérature, les séries télévisées, la publicité rendent-elles compte de toutes ces mutations – sur le mode comique, parodique ou encore en adoptant la forme du réalisme social, voire de manière factuelle à travers le reportage ?

Objets d'étude possibles

- Les rites calendaires, un passage de témoin
- De la cuisine traditionnelle aux pratiques actuelles
- La langue d'oc comme vecteur de lien intergénérationnel

Axe 3. Le passé dans le présent

La persistance du passé est au cœur même de la perception du présent où les traces de l'histoire sont omniprésentes. Cette donnée peut susciter des réactions diverses : le désir de s'opposer aux traditions ou, à l'inverse, la volonté de les célébrer. Le retour au passé peut traduire une crainte d'affronter les incertitudes de l'avenir. Le rétro, le néo ou le kitsch cultivent le rapport au passé, de même que certains styles vestimentaires, comme le gothique.

En cours d'occitan-langue d'oc, l'évocation du passé peut être mise en scène à travers des cérémonies costumées, des jeux de rôle ou encore par la fréquentation de musées ou de parcs thématiques, qui recréent les sensations éprouvées autrefois. Il peut être fondateur dans la constitution de l'identité. Les lieux de mémoire se sont multipliés, ils invitent à considérer que l'acte de mémoire est un devoir. Comment cette articulation du passé et du présent se manifeste-t-elle dans une aire géographique ? Comment fait-on une place au passé dans le présent ? La visite des villes de l'aire linguistique occitane montrera aux élèves l'omniprésence de la langue dans les noms de rues (souvent des noms de métiers), les appellations des quartiers. Les monuments seront l'occasion de présenter l'histoire des pays d'oc en relief ou en creux.

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- La toponymie et la patronymie
- Les métiers d'hier et d'aujourd'hui
- La pratique des jeux traditionnels

Axe 4. Défis et transitions

L'avenir de la planète est un défi partagé par les aires culturelles qui s'interrogent sur cette question avec des sensibilités différentes. La préoccupation écologique n'a pas la même ancienneté selon les pays, ni la même résonance dans toutes les

sociétés. Elle pose la question du rapport à la nature dans chacune des cultures. Au quotidien, le souci de l'environnement dicte des codes de conduite et peut faire l'objet de politiques environnementales qui dépassent les frontières.

La cause animale rejoint le débat écologique, elle trouve une expression différente selon les pays avec des débats autour de la chasse ou de la corrida, par exemple. Parce que la question environnementale est tournée vers le futur, elle invite à imaginer, à travers l'urbanisme, mais aussi à travers la littérature, des mondes possibles, par exemple, des villes à l'architecture végétalisée, l'interpénétration ville et nature, etc. Le souci écologique incite aussi à reconsidérer le rapport à la consommation.

Objets d'étude possibles

- La consommation éco-responsable
- La pollution, l'humanité et la planète
- La ville et les changements climatiques

Axe 5. Créer et recréer

Le rapport aux langues, étrangères ou régionales, se consolide à travers les arts (tableaux, musique, architecture, danse, écritures – fiction, théâtre, poésie) dans chaque aire culturelle. Quelle place accorder à l'art dans la vie de tous les jours, entre réception et pratique ? Comment rendre vivant le rapport à l'art, même quand il s'agit d'œuvres du passé ? Comment rendre accessibles les productions artistiques, trouver en elles ce qui peut faire sens pour chacun ? Comment exprimer une émotion à travers des mots dans une autre langue et la faire partager ? Au-delà du plaisir esthétique, comment débattre de l'utilité de l'art dans et pour la vie ?

L'art est en devenir, il se réinvente en permanence ; à travers de nouveaux médiums (bandes dessinées, romans graphiques) ou en investissant de nouveaux lieux (art urbain ou *land art*, travail artistique dans et sur la nature) par exemple. L'art peut être consensuel ou au contraire en rupture avec les valeurs établies. Comment une société donnée appréhende-t-elle le réel pour le transformer en art ? Quelles formes prennent les arts dans les aires géographiques étudiées ? Quels sont les héritages spécifiques et les différentes évolutions qui fondent une culture artistique ?

Objets d'étude possibles

- Les mythes populaires, le conte traditionnel
- L'art préhistorique
- Les mythes et héros d'hier et aujourd'hui

Axe 6. L'occitan-langue d'oc, une langue au cœur du monde roman

L'occitan-langue d'oc est une langue romane, issue en très grande partie directement du latin vulgaire parlé dans l'Antiquité tardive. Au IX^{e} siècle apparaissent les premières traces écrites de cette langue (aube bilingue). Elle fait partie d'une vaste famille de langues qui s'étend de la péninsule ibérique à l'Europe de l'Est, en passant par la France, l'Italie et la Roumanie. Ce lien historique et linguistique place l'occitan-langue d'oc au cœur du monde roman. Avec des traits qui la rapprochent du catalan, du français, de l'italien ou encore de l'arpitan (francoprovençal), du castillan et du portugais, l'occitan-langue d'oc illustre la richesse et la diversité de l'évolution des langues romanes. Elle occupe une position géographique et culturelle centrale en Europe occidentale, notamment grâce à son rôle historique de langue littéraire au Moyen Âge, période où les troubadours ont diffusé leurs œuvres à travers tout le monde européen. Langue de convergence et de dialogue, l'occitan-langue d'oc incarne cette histoire commune aux langues romanes, tout en conservant sa singularité. Par sa vitalité et ses spécificités, elle demeure un pont entre le passé et l'avenir des cultures romanes.

Objets d'étude possibles

- L'occitan, langue une et multiple à la fois
- L'occitan, un passeport pour les langues romanes
- L'occitan-langue d'oc, trésor caché de la langue française ?

Repères linguistiques – LVB et enseignements bilingues

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les activités langagières de réception permettent de donner accès à des documents plus ambitieux dans leurs contenus et leur portée que les supports qui ont pu être utilisés au collège. Cela doit constituer pour les élèves un attrait intellectuel propre à les motiver. Cela suppose également de privilégier des stratégies d'accès au sens plus fines, en mettant fortement l'accent sur l'anticipation des contenus, sur l'identification des intentions de communication, sur les codes propres aux différents genres textuels, par exemple, même si l'entrainement portant sur les stratégies de haut niveau peut être encore renforcé. Les activités de type compte rendu peuvent être mobilisées, notamment en évaluation, mais la palette des propositions peut s'enrichir de nombreuses tâches de reformulation des informations collectées, comme :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;

- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou des émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou des films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1+ / B2. Les exemples donnés sont dans la variété gasconne et peuvent être transposés en d'autres variétés.

A2+	B1+ / B2
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. *purmèr, puish, au quite moment, après, enfin.* – S'appuyer sur un certain nombre de **phénomènes récurrents constatés** (*palancas*) entre français, occitan et autres langues romanes du répertoire de l'élève, passage du <f> à <h>, passage du <c> à <ch>, chute du <n> intervocalique… *Cammino* (gaulois) *camminus* (latin populaire) *camino* (castillan) *caminho* (portugais) *camí* (catalan) *camin / chamin* (occitan-langue d'oc, *chemin* (français). *Castellum* (latin) *Castillo* (castillan), *castello* (italien), *castelo* (portugais) *castel* (roumain), *castell* (catalan) *castèl / castèth / castèu / chasteu* (occitan-langue d'oc), *château* (français), *castle* (anglais). *(NB : selon Alain Rey, Dictionnaire historique de la langue française, le mot Château vient de l'ancien provençal à la fin du X^{e} siècle.)* – S'appuyer sur les temps (désinences du passé, présent, futur) et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative *aquí / aquiu, adara, autes còps, doman, alavetz, puish, enqüèra, enguan, …* – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou à une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Reconnaitre des modes ou temps complexes. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

– Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité *Au men avís, de mon punt de vista, deu punt de vista de, pensar que, tà jo,* etc. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves s'appuient sur les structures et les énoncés déjà maitrisés. Ils s'entrainent à exprimer un point de vue de plus en plus complexe et à adapter leur discours en fonction du contexte d'énonciation et de l'intention du ou des locuteurs. Afin de renforcer leur autonomie langagière, ils manipulent les contenus culturels tout en mobilisant des éléments linguistiques de plus en plus riches (phonologie et prosodie, lexique, grammaire). Les temps de réflexion sur la langue permettent de favoriser le transfert des structures identifiées lors de l'étude des documents. Les productions sont de plus en plus variées et articulées aux supports de production. À la croisée des activités de réception et de production, la lecture expressive d'un texte travaillé peut faire l'objet d'un entrainement régulier.

En classe de seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en production écrite et orale, et sont capables de construire des phrases syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin que les élèves puissent s'exprimer sur des sujets plus variés, de rendre compte de réalités plus complexes, d'introduire de la nuance dans leurs propos. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour permettre à l'élève de gagner en précision.

L'éventail des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener les élèves à développer des compétences de niveau A2+ en LVB et B1+ / B2 en enseignement bilingue. Ils peuvent rédiger des textes construits et argumentés (articles de presse, tracts, pages de blogs, pétitions, rapports, récits d'invention, etc.) À l'oral, ils peuvent par exemple proposer des présentations structurées sur des sujets divers, prononcer de brefs discours, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien, tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples donnés sont dans la variété languedocienne et peuvent être transposés en d'autres variétés. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1+ / B2.

A2+	B1+ / B2
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition

– **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	– **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées. • Connecteurs de cause et conséquence : *perque, per aquesta rason, alavetz, alara, adonc.* • Connecteurs de contraste : *mas, solament, pr'aquò, pasmens, per contra, en revenja, en mai.* • Connecteurs d'addition : *tanben, a l'encòp, e mai*
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Aquí Joan e sos tres amics. Se passejan per Tolosa. Ara son davant la basilica Sant Sarnin. L'arquitectura es plan polida e fa enveja de dintrar per la visitar. Après, aniràn a la Ciutat de l'Espaci per veire una mòstra e descobrir fòrça engenhs espacials.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *M'apèli Maria ! Me dison Gregòri ! Mon nom d'ostal es Lacomba, demòri a Peirigüers.* *Ieu, soi Teò. Ai quinze ans e vivi a Montalban. Antòni es mon fraire. A dos ans de mai que ieu. Avèm pas de sòrre.* *Aquí Estela, es nascuda a Clarmont e a 25 ans. Ara, trabalha a Montpelhièr. Li agradan las bèstias e fa veterinària.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Quand èri pichon(a), anavi sovent en vaçanças a la mar ont i aviá l'ostal dels grands. M'agradava de córrer per la plaja amb los mieus cosins e de jogar amb eles. Ara, per las vacanças, m'agrada de viatjar amb la miá familha.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Carcassona se tròba dis lo departament d'Aude, entre Narbona e Tolosa. La famosa ciutat fortificada es a la cima d'un puèg. A esquèrra de la pòrta principala, se ten l'estatua de Dòna Carcàs. L'estiu, fòrça toristas se passejan per las carrièras e de còps van sus las muralhas qu'enròdan la vila. En dejós, de l'autre costat del riu, avètz la vila novèla.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *Uèi, lo diluns 1er de setembre, es la rentrada.* *Deman, es l'anniversari de Cleà. / Qué fas aqueste ser ? / Cada dimècres jògui al rugbí. / Per Nadal, anam a çò dels grands.* *Aquò arribèt fa plan longtemps / Avèm rendètz-vos a tres oras e mièja.* *Primièr m'ensenhas coma far puèi o farem totes dos.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Aimi tant çò sucrat coma çò salat. / M'agradan fòrça los jòcs vidèos mas l'espòrt m'agrada mai encara. / Preferissi la prima que non pas l'ivèrn.* – Exprimer son **opinion** de manière simple, mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Adrian es un jove Tolosan de 23 ans apassionat per la conquista espaciala. A l'astre de viure dins la vila de l'aeronautica e de trabalhar a la Ciutat de l'espaci ont es en contacte amb fòrça cercaires e especialistas internacionals. Los engenhs cercaires de vida sus Març an pas de secret per el, ni mai las planetas gigantas gasosas o las lunas glaçadas coma las que viran a l'entorn de Jupitèr.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *Dònas e Sénhers, adissiatz ! Soi Joan-Carles, lo vòstre guida per la visita d'aquesta meravilhosa bauma de Puèg-Mèrle. Uèi, avèm lo plaser d'aculhir la dòna Emilia Còsta, especialista de l'art parietal en Carcin, que nos assabentarà de las darrièras interpretacions d'aquel art. Vos desiram la benvenguda a Puèg-Mèrle !* *Adieu, sabes, soi novèla aicí, m'apèli Magalí, e soi plan contenta de te conéisser. Mercés per ton acuèlh ! Me triga de préner mas marcas dins mon novèl encastre de vida. Me fas visitar ?* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. *Maria nasquèt en 1890 a Aulús, un vilatge de montanha en Coserans. Èran 7 fraires e sòrres dins la familha e, quand Maria aguèt 20 ans, i aviá pas de trabalh per totes. Alavetz, decidiguèt de s'anar ganhar la vida a las Americas coma o aviá fait sa tanta Lisa. Anèt al pòrt de Baiona ont s'embarquèt per Nòva Iòrc. Aquí, foguèt serviciala dins una ostalariá un parelh d'ans, puèi se maridèt amb un Italian mas aguèron pas de dròlle. Obriguèron un petit restaurant e ganhèron plan lor vida. Jamai non tornèt a Aulús, Maria.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. *Lo viaducte de Milhau es un pont autorotièr situat a costat de la vila de Milhau en Avairon. Es un dels viaductes mai nauts del monde : amb 343 mètres al dessús del sòl, encamba una traucada entre lo causse Roge e lo causse del Larzac. L'estiu, lo trafic que va cap a la Mediterranèa passa pas pus per la vila, çò qu'evita los encombraments dins aquel sector.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Dempuèi aqueste matin, arrèsti pas ! Me soi levada a sèt oras, ai pres lo temps de dejunar çaquelà e me soi escapada al*

Per ieu / de mon punt de vista / segon l'autritz / Mon biais de veire es que…

- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.
  - ajouter un élément : *e / amb*
  - illustrer : *coma, per exemple*
  - exprimer une opposition : mas
  - exprimer la cause par juxtaposition : *es pas present qu'es malaut*
  - exprimer la conséquence : alavetz, donc
- Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

  Vòli anar a la mar far de surf aqueste estiu. Per aquò, me devi entrainar regularament. Pensi de far d'exercicis e se n'ai lo temps, pòdi anar cada setmana a la piscina. En mai, me cal susvelhar çò que mangi per èsser en bona forma.
- Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

  Me sembla qu'es una abelha. Es pas una vèspa puslèu ?

  Es a 9 oras, cresi.

  S'es tardièr(a), començarem sens el(a).

  Se m'explicas plan, vau trobar.

burèu. A miègjorn, just una petita pausa amb los collègas e la vesprada foguèt rufa que nos caliá acabar un dossièr abans lo ser. Veni just d'arribar a l'ostal e pensi que vau anar al lièit d'ora. Deman serà un autre jorn !

- Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

  M'agrada de caminar mas m'estimi mai far de bicicleta. / Los filmes d'espaventa, los teni en òdi. Per ieu, un bon filme deu far somiar e non pas te far venir de cachavièlhas. / Val mai lo primièr que non pas lo segond. / Sembla una pintura de Van Gogh : tròbi qu'es gaireben un cap d'òbra. / Pensi que Leana a rason mas l'argument de Pau es de considerar. / Soi pas brica d'acòrd amb tu.
- **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

  Es vertat que la societat a cambiat fòrça dempuèi la mitat del sègle XX. Es per aquò qu'es interessant de reculhir de testimoniatges dels ainats, de los entrevistar, per saber coma vivián e quinas practicas familialas avián per exemple. Aital, podèm comparar amb lo nòstre biais de viure, uèi, compréner las evolucions e ne pesar lo per e lo contra.
- Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

  "Ongan, vòli organizar una sortida amb los amics. Lo plan es d'anar caminar en montanha durant tres jorns, solets, per una longa dimenjada per exemple. Primièr, vau far de proposicions de lòc e de data. Puèi, causirem çò melhor e trabalharem en equipa per aprestar. Coma i a fòrça causas a far, nos partejarem lo trabalh e cadun ajudarà : cal recampar l'equipament necessari, coma las sacas e las cauçaduras, cal crompar los viures, cal organizar lo transpòrt. A la fin, espèri que serà una aventura de tria e que poirem passar un plan bon moment amassa."
- Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

  Se volèm favorizar un torisme respectuós, cal cambiar las modalitats d'acuèlh.

  Arribèsses d'ora, poiriam anar visitar la mòstra totas doas.
- Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

  Ai sentit una granda tristesa e un regret prigond quora ai aprés la novèla, mas tanben un pauc de colèra e de vergonha pr'amor de non pas aver fach pro per ajudar. Ne soi tota còrmacada.
- Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

  Dont mai rises, dont mai s'irrita. / Quand la secada es fòrta, limitan l'accès a l'aiga.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, les élèves sont régulièrement amenés à échanger avec un ou plusieurs interlocuteurs. Qu'ils soient écrits ou oraux, ces échanges articulent les compétences de réception et de production. Ces interactions supposent également des stratégies particulières, comme la reprise, la relance, la coopération (verbale et non verbale), l'explicitation ou l'illustration, que les élèves acquièrent progressivement. Selon les situations et les besoins, ils sont conduits à reformuler à l'aide d'autres termes ou à faire expliciter différents points de vue dans le but de s'assurer d'une plus large compréhension. Les débats, les activités

coopératives, les échanges avec des interlocuteurs natifs et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation, l'écoute attentive et explicitée de collectages de locuteurs natifs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.
Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions, et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.
Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).
Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).
Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.
Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. Ils sont donnés dans la variété limousine et peuvent être transposés en d'autres variétés. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B1+ / B2.

A2+	**B1+ / B2**
Des stratégies d'interaction ou de médiation telles que : – faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis,** mais utilisés avec à-propos ; – répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension ; – anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. *per exemple, coma si, tant vau dire, vòle dire que…)* – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. *Pòdes tornar dire quò-qui d'una autra maniera, sens te prejar ?* *Quò qu'es quò-qui ? Pòdes ne'n dire mai, mercé ?* – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. *la dralha → lo chamin / escarabilhat →desgordit / un bocin → un pauc, un brin / ai de far → deve far, me fau far,* etc.*).* – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée. – Utiliser des expressions pour demander de l'aide *« coma se ditz en occitan… »* / mimer ou imiter le vocabulaire manquant *« i aviá un liapliap… »*.	**Des stratégies** d'interaction ou de médiation telles que : – **échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous ; – rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières ; – poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion ; – **compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises.

  Que vòles ? Onte se passa ? Quant n'i a ? Perqué ?

  Quala surta de document cerchas ? Per quala rason podetz pas venir ?

- Donner **des consignes, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés ; réagir à ces ordres ou consignes.

  Se vos plai, me podetz ajudar ? / Te fau parlar mai fòrt. / Òc, emb plaser. / D'acòrd, zo fau.

  Taisatz-vos, escotatz-me !

  Quò te vai entau ?

- **Mobiliser l'expression** simple, mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.**

  Pòde … / Es permés de … / Es interdit de … / Arribam pas a … / Te fau pas avançar…

- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée.

  Òc / Non / Nani ! / Òc-ben ! / D'acòrd ! / Bona idada ! / Es impossible. / Vòlen pas. / Sei contra / De segur / Benleu

- **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés.

  Perqué es dangierós, 'quel animal ? / 'Quala es la regla de … ? / Se fai entau perque … / Podetz tornar explicar perqué … / Coma ? / Quora ? / Onte ? / Perqué ? / Quantben ?

- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit.

  Bonjorn ! / Adiu ! / Bona nuèch ! / Coma quò vai ? Plan mercés ! E tu ? Te salude

  Adiu / Au reveire / Au còp que ven / Ten-te fier / A leu leu

- **Relancer** par une large gamme de questions.

  E vosautras, que ne pensatz ? Setz d'acòrd ? A tu de me dire.

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**.

  Aqueste eveniment es plan important / caporal. … perque / dau moment que ….

  En primier, puei, d'un autre biais, fin finala, per 'chabar

  D'en prumier,.. / Dempuèi… / Aqueste matin, … / Aqueste vèspre, … / Aqueste ser, … / Aier, … / Deman, … / Fai quauques jorns, … / La setmana passada, … / La setmana que ven,…

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.

  Sei fòrça content(enta) de… / M'agrada plan… / Quò me fai plaser que… / Sei un pauc trist(a) per… / Quo es mauaisat de… / Sei susprés(a) de… / Sei estonat(a) per… / Aime pro / Fòrça / Plan

- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

  Lo mai important es que … / D'en prumier, fau dire que …puei es important de notar que … / De mai podèm veire que… / Fin finau, per 'chabar se pòt concluir que…, es interessant de saubre que …

Des actes langagiers

- Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit.

  *Dises que t'agrada 'queu libre, mas **perqué** exactament ? **Quala** part t'a tocada lo mai ? E **coma** comparar 'quela istòria emb d'autres libres que desjà as legits ?*

- Donner des **consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques.

  Escotatz-me plan : de'n prumier, devetz legir lo tèxte en silenci e notar tot çò qui vos sembla important. Puèi, faretz un resumit emb vòstres mots. Mas non barguinhatz pas a demandar se quauquaren es pas clar.

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**.

  Pòde surtir un moment sens vos prejar per prener l'aire, o me fau demorar en classa fins a la fin dau cors ? Se quò es pas possible, podetz m'explicar perqué ? Comprene que i a de las rasons de seguretat, mas seriá plan d'aver una pausòta tot parier.

- Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications.

  Sei pas de bana emb çò que dises. Podetz m'explicar un brin mai çò que pensatz e lo perqué ? Comprene çò que disetz, mas pense tot parier que fau veire l'autra part de la question.

- Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement.

  Avetz explicat l'enjuec dau projècte, mas me podetz precisar un pauc mai los metòdes que pensatz emplejar ? E tanben, perqué avetz chausit aquela estrategia en particular ? Me sembla interessanta, mas qu'aimariá compréner lo rasonament que se tròba per darrier.

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

  Emb tot lo respecte, pense qu'avem de considerar tot parier…

  Comprene vòstra posicion, mas permetetz-me de ne'n dire un pitit quauquaren.

  Se vos platz, aimariá saupre çò que'n pensatz, vos.

  En vos granmercejar per 'quela conversacion, me permete de (a)chabar…

- **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

  Per èsser segur de compréner de plan, dises qu'es possible de chamjar lo calendier, qu'es 'quò qui ? Mas, se entene ben, qu'es perfin d'aver mai de temps per preparar l'eveniment, non ? Qu'es ben 'quò qui lo ton punt de vista ?

- Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

  Per clarificar las informacions, aqui vos vau presentar çò qu'avem de saupre :

  ***Data de l'eveniment :** L'eveniment aurá luec lo 15 de setembre.*

  ***Luec :** Se debanará au centre de la vila, sus la plaça Granda.*

  ***Orari :** Començará a 10 oras e (a)chabará a 18 oras.*

	Activitats previstas : *Concèrts, talhers, e estands d'artesanat* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *Dins l'encastre de 'questa discussion sus la proteccion de l'environament, me sente fòrça engatjat e motivat. Pense que la chausa qu'avem de far es cruciala per lo pervenir de la nòstra planeta. Tanben, ai un sentiment de frustracion de veire que pro de mond son pas enquera conscients de l'importància de 'quela problematica. Çò que me dona un pauc d'esperança : brin a brin, de mai en mai de jovents coma nosautres s'engatjan.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. *Data, ora, luèc, motius, accions, activitats,particularitats, resultas…*

Outils linguistiques LVB et enseignements bilingues

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. À ce stade, certains faits de langue peuvent être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer.

En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable et nécessite une consolidation, puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur une situation ou un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2+

Consolidation du niveau A1, notamment la perception de la relation entre graphie et phonie, par exemple la prononciation de *aviá* ou de *puèg*, le rôle des accents graphiques (*papa / papà, pel / pèl, pais / país*) ; dans plusieurs variétés, distinguer voyelles ouvertes et fermées, notamment e / ɛ (*metre / mètre*), distinguer les sons "en" et "an" (*lenga / lançar*).

B1+ / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

Maitriser l'ensemble des relations usuelles entre phonie et graphie.

Réaliser sans erreur les voyelles ouvertes ou fermées (selon les parlers, par exemple : *conselh, telefonet / bèla, problèma*).

Repérer et réaliser les intonations de l'exclamation, de la surprise, etc.

Réaliser à bon escient les liaisons (*dins un vilatge / dins la vila ; quina ora es ? / quina color vòles ?*).

(B2) Repérer et réaliser l'assimilation entre consonnes dans les variétés qui la pratiquent (*es vengut lo temps* [esßeŋgyllutens], *an cambiat de vestit* [aŋkaŋßjaddeßestit], etc.).

(B2) Varier les intonations pour retenir l'attention.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les termes sont donnés en variété provençale, graphie mistralienne, et peuvent être transposés en graphie classique et dans d'autres variétés.

– **Représentation de soi et rapport à autrui**

A2+ *identita – code vestimentàri – goust – estile – agrada – percecioun – maiun souciau – travaia – retra – autouretra – foutougrafio – pinturo – cinema – tiatre – estetico – tensioun – raport de força – naturau – artificiau – code de coumunicacioun,* etc.

B1+ / B2 *se figura – se farga un image – estimo siéuno – engàmbi / faus-semblant – autenticita – counvivènço – recouneissènço – engaja lou dialogue – diferènci – respèt – valour mouralo, soucialo, estetico – etnougrafio – sicoulougìo,* etc.

– **Vivre entre générations**

A2+ *fiéu / fiho – ninèio / jouvènço – aujòu / àvi – acord – counflit – tradicioun – coumunica – se remembra – trasfourmacioun – identita – rite calendàri – couleitage – vido vidanto – liame – regime mieterran – òli d'óulivo – gras d'auco – aiet,* etc.

B1+ / B2 *genealougìo – vieiimen – culte de la jouinesso – acoumoudamen – acaramen – counvivènço – entimeta – recouneissènço – counsciènci – diferènci – respèt – principe – serva la remembranço – usanço – gèst rituau – gastrounoumìo,* etc.

– **Le passé dans le présent**

A2+ *remèmbre – descurbi – recerco – antan – desenant – tradicioun – reguigna – lausa – malancounié – testimòni – marco / piado – revoulucioun endustrialo – pacan – pescadou – pastre – gardian – valour partejado – engèni*, etc.

B1+ / B2 *patrimòni materiau / immateriau – passatisme – moudernisme – languimen – evouluna / faire sa mudo – racinun / óurigino – toupounimìo – signaletico – patrounimìo – espelido – despartido,* etc.

– **Défis et transitions**

A2+ *asatacioun – esfors – capitado – demougrafio – biais d'èstre – poulitico environamentalo – engage – bourdiho / degaiadis – soucieta de counsoumacioun – duradis – s'engaja – umanita – bioudiversita – urbanisacioun*, etc.

B1+ / B2 *recassa uno escoumesso – s'afaire au chanjamen climati – transicioun energetico – desveloupamen duradis – ennouvacioun – resilièncì – resistènci – precarita / mau-segur – pleideja uno causo,* etc.

– **Créer et recréer**

A2+ *proujeicioun – imaginàri – desveloupa – architeituro – tiatre – pouësìo – proso – pratico artistico – prouducioun – vesioun estetico – bendo dessinado – rouman grafi – cresènço – ideau – asatacioun – s'ispira de – èstre enfluença pèr*, etc.

B1+ / B2 *creativeta – coungreia – ennouva un espetacle / un role – renouvacioun / renouvelamen – art countempouran – receicioun – art de carriero – art campèstre – patrimòni materiau / immateriau – art pre-istouri,* etc.

– **L'occitan-langue d'oc, une langue au cœur du monde roman**

A2+ *latin – catalan – francés – italian – castihan – pourtugués – richesso – diversita – gramatico – leissique – duberturo – passo-port – coumprenesoun / intercoumprenesoun – coumparesoun – lengo d'oil – impausa – musicalita – cantadis / cantadisso*, etc.

B1+ / B2 *passarello / palanco – clau de coumprenesoun – culturo terradourenco – culturo coumuno – espandimen – universalita – pople – coustumo – especificeta – egemounìo / supremacìo, ametre – enebi,* etc.

Grammaire A2+

Le verbe : premières conjugaisons

– Identifier l'absence de pronom personnel sujet et reconnaitre les désinences des personnes verbales : -i / e (1PS), -s(2PS), -m(1PP), -tz(2PP), -n(3PP).
– Le présent de l'indicatif : connaitre le présent de l'indicatif des verbes les plus courants :
  • les auxiliaires *èsser* et *aver* et le semi-auxiliaire *anar ;*
  • les verbes de modalité : *poder, voler, saber, caler* (*cal*) ;
  • les verbes réguliers : *parlar, legir, batre ;*
  • la 3e personne du singulier de quelques verbes irréguliers fréquents : *ditz, coneis, fa,* etc.
– Le présent peut être utilisé provisoirement pour exprimer un futur proche : *Deman, jògui al fot.*
– Connaitre le principe d'alternance vocalique pour les verbes tels que *portar* (*pòrti, portam*) ou *poder* (*pòdi, podèm*).
– L'impératif : reconnaitre et utiliser quelques formes courantes (à l'aide notamment des consignes de classe : *Assietatz-vos ! Escotatz ! Gaitatz ! Obrís lo libre ! Pren lo casèrn ! Barra la pòrta ! Vai al tablèu !*).
– Les temps du passé :
  • reconnaitre quelques marques verbales simples des temps du passé : *èra / aviá,* « *-èt* » dans *diguèt, anèt*, … « *ava* » dans *parlava, anava… ;*
  • connaitre le passé composé, le passé simple et l'imparfait des verbes réguliers et des auxiliaires.
– Le futur de l'indicatif.
– Le présent du subjonctif des verbes en "AR" dans les constructions simples *: cal qu'escoten, se canta que cante.*
– Le présent du subjonctif des verbes *èsser* et *aver* et de quelques verbes irréguliers fréquents : *que diga, que fagam, que poscatz,* etc.

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

– Identifier le GN sujet du verbe.
– Utiliser la marque « s » au pluriel des noms et adjectifs (sonore dans plusieurs variétés) ; en graphie mistralienne, le pluriel n'est généralement pas marqué et découle du déterminant.
– Identifier les articles définis au singulier (*lo, la, l'*) et au pluriel (*los, las / li*) ; les articles indéfinis au singulier (*un, una / ua*) et le marquage du pluriel (*de, d',* ou Ø).

- Utiliser la contraction des prépositions *a* et *de* suivies de l'article défini : *lo, los, lei* (*al / au collègi, del / deu / dau teatre, dels / deus / dei personatges*, etc. selon les variétés).
- Utiliser le déterminant possessif : *mon fraire, sa sòrre, ton amiga (*devant voyelle*), nòstres amics.*
- Utiliser le déterminant démonstratif : *aquel escolan, aquelas causas ;* connaitre le déterminant démonstratif de proximité : *aquestes libres, aquesta pagina.*
- Utiliser le marquage Ø devant certains noms de pays et de lieux *(de França, en Lemosin, a Garona).*
- Repérer le genre de noms courants distinct en occitan et en français *(la sal, una ongla, un image).*
- Utiliser les suffixes *-aire / -aira* et *-eire / -eira* pour dériver un nom d'agent (personne) : *cantar → una cantaira*, *batre → un bateire* (en gascon, emploi préférentiel des suffixes *-edor(a)*, *-idor(a)* : *un vendedor*, *ua bastidora*)
- Utiliser l'expansion du groupe nominal par des propositions relatives simples : *lo quadre que vesèm…, la vila ont demòri…,* etc.
- Utiliser l'adjectif interrogatif *Quin ? / Qual ?* appris de manière intégrée : *Quina / Quala ora es ? Quines amics venon ?*

Les pronoms

- Utiliser les pronoms personnels sujets et d'insistance (*Ela, es contenta, E tu ? A ieu ! Per nosautres…, Aquò fonciona*, etc.).
- Utiliser les pronoms personnels compléments dans des emplois courants (*Me dison …, levatz-vos, te demandi…, lo pòrti, las coneissèm,* etc.
- Connaitre les pronoms neutres *o (zo, ac, va), i, ne* et les utiliser dans des constructions simples *: i a, i vau, ne vòli, o cal,* etc.
- Connaitre la place des pronoms dans la succession de deux verbes : *i pòdi anar, vos volèm dire, te vau ajudar,* etc., selon les variétés.
- Reconnaitre et utiliser quelques pronoms et adverbes interrogatifs (*Ont ? Qui | Qual ? Quora | Quand ? Que ? Perqué ? Quant ? Cossi | Coma ?*), appris de manière intégrée : *Ont demòras ? Cossi cal far ? Quant de cartas cal ? Que vòles ?* etc.

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*uèi, deman, ièr, ara, alara / alavetz*), groupes prépositionnels (lo *dimècres, al mes de junh*) ou groupes nominaux (*cada jorn*).
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux, *divendres lo 5 de novembre*
- Dire l'année (1989, 2024), le siècle *(sègle XX* ou *sègle XIV^au).*
- Utiliser les verbes de position et de déplacement avec leur complément prépositionnel de lieu : *èsser al collègi, anar a la mar, demorar a Tarba, se trobar a costat de…, viure en França, tornar de Marselha, venir de l'ostal.*
- Utiliser les adverbes de lieu (*denaut, debàs, aicí, aquí, ailà, a dreita | drecha, a esquèrra*).

Les adverbes pour exprimer la préférence ou comparer

- *M'agrada mai … Val mai …*
- *Mai… que, mens… que, tant… coma*.

La phrase occitane et son organisation

- Former des constructions attributives : *Es pichon. Lo temps es polit. Lo cèl es blau. Sètz mos amics.*
- Dans les constructions attributives, faire varier le degré d'intensité de la qualité à l'aide de graduatifs : *fòrça / plan, mai que, pauc, gaire, pro, donc, tanben, bravament, vertadièrament,* etc. *Es fòrça polit aicí !*
- Repérer l'organisation de la phrase simple (notamment la phrase déclarative et sa forme négative) : *Lo camin monta al castèl. Tròban pas la sortida / Non tròban pas la sortida. Qu'es polit aquò !*
- En gascon, repérer les énonciatifs : *lo dròlle que parla plan. E parla lo dròlle ? Non | ne parla pas.*
- Repérer et reproduire l'intonation de la phrase interrogative.
- Utiliser quelques conjonctions de coordination dans des énoncés simples (*e, o, mas)* ou plus complexes *(e mai, per contra, per aquò / totun / pasmens, solament,* etc.).
- Utiliser quelques connecteurs chronologiques (*alara, puèi, finalament*) ou logiques pour illustrer *(coma, per exemple)* ou exprimer la conséquence *(donc, aital / ansin).*
- Utiliser les modalisateurs *benlèu / bensai, probable, segur / solide* pour indiquer le degré de vraisemblance de l'énoncé.
- Compléter le nom par des propositions subordonnées relatives simples : *lo projècte que començas…, las istòrias qu'escotam*, etc.

Grammaire B1+ / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

Approfondir la maitrise de la conjugaison

- Le présent de l'indicatif est parfaitement maitrisé à toutes les personnes, tous les groupes, y compris pour les verbes irréguliers.
- L'impératif.
- Le temps du passé : imparfait et passé simple à toutes les personnes, tous les groupes, y compris pour les verbes irréguliers.
- Le subjonctif présent (B2) et passé, dans ses formes courantes. *Cal que venga, aguèsse sachut*.
- L'emploi du subjonctif pour exprimer la défense. *Escotetz pas. I anes pas.*
- L'usage du subjonctif à valeur de futur en gascon. *Que començaram quan sia l'òra.*
- Se familiariser avec les tournures idiomatiques : *Me cal anar* (plutôt que *cal qu'ane*).

Le nom : poursuivre et renforcer les bases concernant le nom.

- Le genre et le nombre
- Les collectifs les plus courants (*lo mond, la frucha, l'aucelum*, etc.).
- Les déterminants définis et indéfinis : *lo / la, los / las ; un / una, de…*
- Les déterminants démonstratifs : *aquel(a), aqueste(a)…*
- Le déterminant possessif : *mon / ma, mos / mas, nòstre(a), vòstre(a), lor…*
- Usage des noms propres de pays, cours d'eau, départements la plupart du temps sans déterminant : *França, Occitània, Belgica, Garona, (lo)Ròse, Cantal…*
- Les suffixes diminutifs et augmentatifs *-on / ona, et / eta, in / ina, às / assa…* en tenant compte de leur valeur affective ou péjorative.
- Les suffixes en *-aire(a), -ièr(a), -an(a), -ista…* pour former les noms de métier comme *farmacian, florista…* ou des adjectifs comme *jogaire, romegaire, vertadièr, bolegaire, creatiu…*
- Accord des pronoms interrogatifs du type : *Quant / quantes(as)* : *Quantes son los estatjants de nòstra vila ?*
- (B2) Tournures idiomatiques du type : *Quant tenèm del mes ? Parla que parlaràs…*

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Adverbes de temps et de lieu essentiels : *aquí, alai, uèi, deman, (a)ièr, passat-ièr…*
- Prépositions et groupes prépositionnels : *anar a…, se passejar per carrièras, caminar cap a…*
- Les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux, dire l'année (1989, 2024), le siècle…

Les adverbes pour exprimer la préférence ou la comparaison

- *aimi / m'agrada mai … ; tant aimi… ; mai que… ; mens que… ; tant coma…*

La phrase occitane et son organisation

- (B2) Expressions idiomatiques et proverbes où la langue est fixée.
- La concordance des temps, l'usage du subjonctif à valeur de futur en gascon, le passé simple pour une action achevée et le passé composé pour une action qui dure.
- (B2) L'ordre des pronoms, les verbes pronominaux, le datif éthique.
- Utilisation correcte et variée des temps composés et des modes, notamment le subjonctif pour exprimer les nuances de désir, de doute et de nécessité…
- Utilisation de structures de phrases complexes incluant les subordonnées, les propositions relatives et les constructions conditionnelles.
- Capacité à structurer des arguments de manière logique, à utiliser des connecteurs discursifs et à maintenir la cohérence et la fluidité du discours, ainsi qu'à bâtir des arguments logiques et cohérents et d'exprimer des opinions nuancées.
- (B2) Maitriser les conjugaisons des verbes réguliers et irréguliers aux temps et modes les plus courants (prétérit de l'indicatif, subjonctif imparfait).
- (B2) Capacité à utiliser à bon escient des pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, et indéfinis

Repères linguistiques – LVC

En classe de seconde, certains élèves ayant fait le choix de la LVC démarrent leur apprentissage de l'occitan-langue d'oc tandis que d'autres ont bénéficié d'enseignements au collège. Les groupes peuvent aussi inclure des élèves inscrits en LVB. Pour gérer cette hétérogénéité, il peut être conseillé de proposer des projets communs et de différencier les aides apportées aux élèves selon leurs acquis préalables. En début d'année, le recueil du profil linguistique de chaque élève permet de définir les scénarios pédagogiques à élaborer.

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année, les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. On s'applique à ce qu'ils fixent le rapport graphème-phonème, et que la difficulté possible de la prononciation des phonèmes nouveaux soit levée.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.), mais restent simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :

- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;

– imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson ;
– classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
– recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Les élèves écoutent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, en vue de pouvoir produire à l'oral et à l'écrit des séquences et textes descriptifs.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et des instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

– S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo, par exemple.
– S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
– Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
– Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site dans l'internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
– S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
– S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En classe de seconde, l'appropriation ou le renforcement du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter ou consolider les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le chant, la poésie tout comme le jeu, permettent de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples, mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier. La maitrise des relations graphie-phonie fait l'objet d'un apprentissage progressif toujours fondé sur la réalisation orale.

À l'oral comme à l'écrit, l'erreur est normale et fait partie de l'apprentissage. Pour autant, elle ne doit pas être laissée sans réponse de la part des professeurs, qui identifient les erreurs principales devant impérativement être corrigées et comprises dans le flux langagier des élèves. Une gamme variée de remédiations (rétroaction) s'inscrit dans les pratiques communes de classe.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples sont donnés en variété languedocienne et peuvent être transposés en d'autres variétés.

Des stratégies

– **À l'oral :** répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
  • Phonologie : veiller à l'accent tonique de mot, aux diphtongues, au h et r apical selon les parlers, aux terminaisons en « e » ou « a » (*un conte, un problèma*), à la prononciation de « nh » et du « lh », au schéma intonatif de la phrase.

– **À l'écrit :** copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer, varier et ajouter de manière simple quelques éléments, etc.

Des actes langagiers

– **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :
Aquí Leà e sos amics. Son al licèu Fermat. Es tot de bricas rojas, fa pensar a un ostal borgés ! Es un licèu vièlh de Tolosa.

– **(Se) présenter** de manière simple, mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite, etc.
Soi ieu ! M'apèli Leà, demòri a Montalban. / Ieu, soi Arnaud. Ai quinze ans e demòri a Narbona. Jògui al basquet. Teò es mon pichon fraire. Avèm pas de sòrre.

– **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
Lo conte ditz que lo Drac es lo filh del diable. La Draquessa es la femna del Drac. L'enfant polit es presonièr del Drac. Mas l'Enfant polit tua la Draquessa e desliura la Filha polida.

– **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents
Joan viu a Carcassona dins un polit apartament. Sus la terrassa, a drecha, pòt veire la Ciutat. / Gaitatz ma foto preferida : Amalric es davant e darrièr ieu se vei Flavian.

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents.
Uèi, tenèm lo diluns 15 de junh. Deman es l'anniversari de Matèu. / Qué fas aqueste ser ? / Lo dissabte jògui al rugbí. / Per Carnaval, fasèm la fèsta a tot petar.

– Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : *Es mièjgjorn e un quart. Es una ora del matin. Son tres oras e mièja del vèspre.*

– Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées.
M'agrada de manjar de cerealas amb de mèl. M'agrada pas aquesta cançon : es trista. M'agradan los espòrts e los jòcs electronics. / Es pas bon ! / Aquò, òc ! / Aimi fòrça aquel personatge. Tròbi qu'es interessant / Ma seria preferida es ….

– Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :**
  • ajouter un élément : *e / amb / puèi / tanben ;*
  • illustrer : *coma, per exemple ;*
  • exprimer une opposition : mas ;
  • exprimer la cause par juxtaposition : *es pas present qu'es malaut ;*
  • exprimer la conséquence : *donc / alavetz / alara.*

– Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
Vòli una glaça al chocolat se vos plai. / Mon amiga a enveja d'anar al concèrt aqueste ser. / Vòles anar nadar, deman ?

– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels.
Es una novèla professora benlèu. / Son los correspondents espanhòls, cresi. / Es malauta, probable. / Se venes, serai content(a).

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, on privilège l'interaction orale en amenant les élèves à participer à des échanges simples et structurés, à réagir spontanément avec des expressions adaptées au contexte, ainsi qu'à mobiliser des stratégies pour clarifier ou reformuler des idées. Ces interactions supposent également des stratégies particulières, comme la reprise, la relance, la coopération (verbale et non verbale), l'explicitation ou l'illustration, que les élèves acquièrent progressivement, par exemple par la pratique du contenu des mises en situation (jeux de rôle, débats).

Afin qu'ils gagnent en autonomie à l'écrit grâce à des supports variés (lettres, courriels, messages, productions informatives, etc.) en intégrant des connecteurs logiques pour structurer les propos.

L'enjeu est de développer des compétences pratiques pour une communication naturelle et interculturelle au travers de documents authentiques adaptés (textes, vidéos, dialogues) et de la rencontre vraie ou virtuelle avec des locuteurs natifs.

En LVC, les stratégies demeurent les mêmes adaptées au niveau de langue concerné.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples sont donnés dans la variété limousine et peuvent être transposés en d'autres variétés.

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
  Onte / Ente ? Quora ? Perqué ? Qui ? Que ? Coma ? Quant ? / Coma s'apèla lo personatge ? A quala epòca se passa ? Que conta 'quela chançon ?
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir :
  Drueba o barra la pòrta, escotatz, fau començar, mostra-me, damanda-li
- **Demander des nouvelles et réagir simplement :**
  Coma quò vai ? / Coma se passa ? / Quò vai ben ? / Qu'as fach auei ? Plan, mercés ! / Vai plan ! / Es una bona chausa ! / Òc, qu'es agradiu ! Es pas complicat / Es un pauc mauaisat / Pòt anar.
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu :
  Si vos plai / Vos en prege / Sens vos prejar / Podem començar ? Fau pas passar. Es defendut de…
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord :**
  Òc. / Segur ! / Es verai. / D'acòrdi. /
  Non / es pas verai / Soi pas d'acòrdi.
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone**
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites :
  Pòdes m'ajudar ? / Ai mestier d'ajuda / Coma fau far ? / Zo podetz tornar dire ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples :**
  Adiu ! / Bona jornada ! / Bonser ! / Coma quò vai ? / Benvengut / benvenguda / Au reveire / A un autre còp / A leu leu / Adiusiatz / A la setmana entrant / Excusatz-me / Perdon / Sei desolat(-ada).
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées :
  Atencion, plòu fòrt / Avisa-te ! / Mesfia-te ! / Prenetz-vos de garda !
- Utiliser des verbes de **perception :**
  Veire, auvir, entendre, tocar, sentir, etc. *Vese pas lo tableu.*
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information :**
  Comença a la linha 15. Se tròba en bas dau document. Escotatz la fin dau reportatge.
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers :
  Ai fam, ai talent, ai set, avem mestier d'una pausa, vòle beure.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. :
  Lo concert comença a 9 oras. L'entrada es gratuita.

Outils linguistiques - LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée en LVB : à partir d'une situation ou d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+
Reconnaitre et reproduire l'accent tonique de mot ; reconnaitre et reproduire le schéma intonatif de la phrase (interrogative en particulier) ; reproduire le R apical et le H aspiré (selon les parlers) ; reproduire les diphtongues [aj, ej, ɛi, ɔi, uj, aw, ew, iw, ɔw].

Lexique en lien avec les axes culturels

Les termes sont donnés en provençal et peuvent être transposés dans d'autres variétés et en graphie classique.

Représentation de soi et rapport à autrui

A1+ *representacioun siéuno – raport is autre – relacioun – se presenta – se dire / se souna / s'apela – famiho – resta / demoura – varieta – païsage – oustau – biais de parla – manja – dejuna – dina – soupa – ouro – jour – semano – mes – sesoun*, etc.

Vivre entre générations

A1+ *viéure entre generacioun – parènt / gènt – grand / rèire – drole / chato – enfant / pichot – educacioun – relacioun – memòri – trasmetre – se souveni – aprene – coustumo – agriculturo – religioun – fèsto – cousino – fru – liéume*, etc.

Le passé dans le présent

A1+ *passat – presènt – istòri – memòri – patrimòni – souveni – rescountra – evoucacioun – evoulucioun – prougrès – aièr – vuei – vèsti / coustume – noum d'endré – noum d'oustau – panèu – mestié – creacioun – lengo vivo – fèsto – fin – jo*, etc.

Défis et transitions

A1+ *escoumesso / desfis – transicioun – chanjamen – prougrès – resòudre / regla – aveni – sciènci – poupulacioun – tempouro – planeto – ecoulougìo – se soucita de – coumpourtamen – animau / bèstio – counsoumacioun – poulucioun*, etc.

Créer et recréer

A1+ *crea – ennouva – imaginacioun – artisto – obro – enventa – óuriginau – moudèle – patrimòni – museon – tablèu – musico – danso – literaturo – emoucioun – plesi – mite – conte – mouralo – erò – persounage istouri*, etc.

L'occitan-langue d'oc, une langue au cœur du monde roman

A1+ *lengo roumano – pont – Espagno – Itàli – regioun – culturo – geougrafìo – istòri – tradicioun de l'endré – patrimòni regiounau – cousino – evenimen / fèsto – identita – nacioun – païs – unita – diversita – sounourita*, etc.

Grammaire A1+

Le verbe : premières conjugaisons

- Identifier l'absence de pronom personnel sujet et reconnaitre les désinences des personnes verbales : *-i* / *-e*(1PS), *-s*(2PS), *-m*(1PP), *-tz*(2PP), *-n*(3PP)
- Le présent de l'indicatif des verbes les plus courants :
  - les auxiliaires *èsser* et *aver* et le semi-auxiliaire *anar ;*
  - les verbes de modalité : *poder, voler, saber, faler (fau / cal) ;*
  - les verbes réguliers : *parlar, legir, batre ;*
  - la 3e personne du singulier de quelques verbes irréguliers fréquents : *ditz, coneis, fai.*
- Le présent peut être utilisé pour exprimer un futur proche : *Doman, juegue au fot.*
- Le principe d'alternance vocalique pour les verbes tels que *portar* (*pòrte, portam*) ou *poder* (*pòde, podèm*)
- L'impératif : reconnaitre quelques formes courantes (à l'aide notamment des consignes de classe : S*ietatz-vos ! Escotatz ! Visatz ! Duebra lo libre ! Pren lo casèrn ! Barra la pòrta ! Vai au tableu !*)
- Les temps du passé :
  - reconnaitre quelques marques verbales simples des temps du passé : *era, aviá,* « *-et* » dans *disset, anet*, … « *ava* » dans *parlava, anava ;*
  - reconnaitre le passé composé et les participes passés réguliers ;
  - connaitre l'imparfait des verbes réguliers et des auxiliaires.
- Le futur de l'indicatif

Le nom : forme et fonction du groupe nominal (GN)

- Identifier le GN sujet du verbe.
- Utiliser la marque « s » au pluriel des noms et adjectifs (sonore dans plusieurs variétés) ; en graphie mistralienne, le pluriel n'est généralement pas marqué et découle du déterminant.
- Identifier les articles définis au singulier (*lo, la, l'*) et au pluriel (*los, las / li*) ; les articles indéfinis au singulier (*un, una / ua*) et le marquage du pluriel (*de, d',* ou *Ø*).
- Utiliser la contraction des prépositions *a* et *de* suivies de l'article défini : *lo, los, lei* (*al / au collègi, del / deu / dau teatre, dels / deus / dei personatges*, etc. selon les variétés).
- Utiliser le déterminant possessif : *mon fraire, sa sòrre, ton amiga* (devant voyelle)*, nòstres amics.*
- Utiliser le déterminant démonstratif : *aquel escolan, aquelas dròllas.*
- Utiliser les suffixes *-aire* / *-aira* et *-eire* / *-eira* pour dériver un nom d'agent (personne) : *cantar* → *una cantaira*, *batre* → *un bateire* (en gascon, emploi préférentiel des suffixes *-edor(a), -idor(a)* : *un vendedor, ua bastidora*).
- Utiliser l'adjectif interrogatif *Quin ? / Qual ?* appris de manière intégrée : *Quina / Quala ora es ? Quines amics venon ?*

Les pronoms

- Utiliser les pronoms personnels sujets et d'insistance (*Ela, es contenta, E tu ? A ieu / ió / jo ! Per nosautres…, Aquò foncciona*, etc.).
- Utiliser les pronoms personnels compléments dans des emplois courants (*Me disen …, levatz-vos, te demande…, lo vese, las coneissem,* etc.

– Reconnaitre et utiliser quelques pronoms interrogatifs (*Qual / Quala ? Qui ? Que ?*) appris de manière intégrée : *Qual es arribat ? Que voletz ?* De même que les principaux adverbes interrogatifs *(Ente / Ont / On ? Quala ? Quora / Quand / Quan ? Que ? Perqué ? Quant ? Cossí, / Coma ?*).

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

– Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*a)uèi, doman, (a)ièr, ara / aura, alara / alavetz / alaidonc*), groupes prépositionnels (*lo dimècres, au mes de junh*) ou groupes nominaux (*cada / chada jorn*).
– Exprimer les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux, *divendres lo 5 de novembre.*
– Utiliser les verbes de position et de déplacement avec leur complément prépositionnel de lieu : *èsser al collègi, anar a la mar, demorar a Tarba, se trobar a costat de…, viure en França, tornar de Marselha, venir de l'ostal.*
– Utiliser les adverbes de lieu (*denaut, debàs, aicí, aquí, ailà, a dreita / drecha, a esquèrra*).

Les adverbes pour exprimer la préférence ou comparer

– *mai / mei, mens, tan(t) … coma.*

La phrase occitane et son organisation

– Former des constructions attributives : *Es pichon. Lo temps es polit. Lo cèl es blau. Sètz mos amics.*
– Dans les constructions attributives, faire varier le degré d'intensité de la qualité à l'aide de graduatifs : *fòrça / plan, mai que, pauc, gaire, pro, donc, tanben, bravament, vertadièrament,* etc. *Es fòrça polit aicí !*
– Repérer l'organisation de la phrase simple (notamment la phrase déclarative et sa forme négative) : *Lo camin monta al castèl. Tròban pas la sortida / Non tròban pas la sortida.*
– Repérer l'intonation de la phrase interrogative.
– Utiliser quelques conjonctions de coordination dans des énoncés simples (e, *o, mas)* ou plus complexes *(e mai, per contra, per aquò / totun / pasmens, solament, nonmàs).*
– Utiliser quelques connecteurs chronologiques (*alara, puèi, finalament*) ou logiques pour illustrer *(coma, per exemple)* ou exprimer la conséquence *(donc, aital / ansin).*
– Utiliser les modalisateurs *benlèu / bensai, segur / solide* pour indiquer le degré de vraisemblance.

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
première	B1	B2 / C1

Classe	LVC
première	A2

Langue romane à l'histoire et à la littérature millénaires, l'occitan-langue d'oc occupe un vaste espace au sud de la France, se prolongeant dans les Alpes en Italie et dans les Pyrénées en Espagne. Dans cet espace diversifié, plusieurs régions et États ont l'occitan en partage.

Langue patrimoniale, ancrée dans une tradition écrite de renom depuis les troubadours, transmise au fil des générations, la langue d'oc porte une mémoire et une culture aux traits originaux qui, à des degrés divers, font partie de l'environnement de l'élève. C'est aussi une langue de communication dans des situations variées comprenant par exemple l'échange quotidien, les médias et les manifestations artistiques et culturelles. Au collège puis au lycée, elle permet aux élèves qui la pratiquent une fructueuse réflexion métalinguistique que favorisent les comparaisons avec le français, les autres langues vivantes ou les langues anciennes.

S'agissant d'une langue de France, l'efficacité pédagogique conduit à fonder l'apprentissage sur les pratiques linguistiques et culturelles du lieu d'enseignement et sur la connaissance et l'appétence des élèves à leur égard. On élargit les perspectives à tout l'espace de la langue, en ayant pour objectif aussi bien l'enrichissement des supports et des connaissances que la facilitation des échanges dans un contexte de revitalisation d'usages linguistiques sociaux et de renouvèlement des représentations et des supports possibles.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux de repères linguistiques, les exemples sont donnés de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique. Les professeurs opèrent une transposition cohérente dans le système qui convient le mieux à la situation d'enseignement ; de même, ils peuvent s'appuyer sur la graphie dite « mistralienne » ou sur la graphie occitane classique.

La classe de première marque l'entrée dans le cycle terminal. Les élèves poursuivent l'apprentissage de la langue d'oc en enseignement obligatoire (LVB) ou facultatif (LVC), parfois dans le cadre d'une enseignement bilingue. Dans une acception plus large, ils approfondissent la connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'ils apprennent et s'ouvrent à

des mondes et des espaces nouveaux grâce à une présentation dénuée de stéréotypes et de préjugés. Ainsi, la compréhension interculturelle, indispensable au dialogue entre civilisations, participe également à la formation citoyenne.

Quel que soit leur parcours, il importe de veiller à ce que tous les élèves fassent l'objet d'un accompagnement bienveillant dans les apprentissages oraux et écrits, et qu'ils progressent dans une situation de confiance. Les repères culturels proposés sont valables, quel que soit le statut de la langue. Les activités choisies et les types de discours qu'elles supposent, en réception et en production, permettent aux professeurs d'adapter les différents objets d'étude au niveau des élèves. L'exposition à des documents culturels et authentiques de toute nature ainsi que la régularité et la variété des entrainements aux différentes activités langagières sont gages de progrès et de plaisir d'apprendre.

Les repères culturels restent communs à tous les élèves, qu'ils soient inscrits en LVC ou en LVB, mais sont adaptés au niveau de compétence de chacun, permettant une progression cohérente et personnalisée dans l'apprentissage linguistique. En enseignement bilingue, l'étude des différents axes et les compétences linguistiques à acquérir sont renforcées au sein des enseignements de disciplines autres que linguistiques.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Identités et échanges

L'aire culturelle de la langue d'oc a toujours été un foyer d'identités fortes autant que d'échanges avec les cultures qui l'environnent ou la traversent. Depuis l'Antiquité, elle est un carrefour, un trait d'union entre l'Italie et l'Espagne, ainsi qu'une ouverture de la France sur la Méditerranée ou l'Océan Atlantique. La langue, dans sa diversité et ses spécificités, en est le reflet. Comment se forment et se déclinent ces ancrages et ces échanges au fil du temps ? Comment les racines linguistiques et culturelles influencent-elles les échanges d'aujourd'hui ? Les frontières, naturelles ou non, sont-elles des limites ou des liens ? Comment la culture locale célèbre-t-elle ces identités et s'enrichit-elle de ces échanges ?

Objets d'étude possibles

- *Mare nostrum*, la Méditerranée un héritage en commun
- Reliefs et cours d'eau : frontières naturelles et liens culturels
- Des chants emblématiques, des célébrations communes

Axe 2. Diversité et inclusion

Cet axe peut être traité en lien avec l'axe « Identités et échanges » ; une terre d'échanges et de passage est nécessairement une terre de diversité, et les minorités d'hier et d'aujourd'hui font partie du paysage culturel et littéraire des pays d'oc. Cet axe est aussi l'occasion de sensibiliser les élèves à la problématique de la diversité linguistique, particulièrement prégnante dans le contexte de diglossie. On a pu parfois voir se développer, chez les locuteurs de langue d'oc, un paradoxal sentiment de discrimination à l'égard de leur langue maternelle. La diversité des langues, reflet de la diversité des hommes, contribue à la formation humaniste et civique des élèves. Dans cette perspective, les arts peuvent offrir un espace d'expression privilégié pour célébrer la diversité sous toutes ses formes, inviter au respect de chacun et à l'acceptation de tous.

Objets d'étude possibles

- L'accueil des minorités en pays d'oc
- Diversité culturelle et pluralité linguistique
- La création artistique, reflet de la diversité

Axe 3. Art et pouvoir

À l'origine de la littérature européenne, l'art des troubadours s'est parfois élevé comme une voix politique et contestataire, notamment sous la forme de *sirventès* (chants des troubadours). Par ailleurs, le *trobar* (art des troubadours) s'est constitué comme une forme de pouvoir en soi. Pour comprendre comment art et pouvoir interagissent, pour appréhender l'influence que chacun peut exercer sur l'autre, il est opportun d'amener les élèves à s'interroger sur l'histoire du mécénat : l'art est-il au service du pouvoir ou, *a contrario*, le pouvoir sert-il l'art ? Peut-on concilier liberté de création et contraintes diverses ? D'hier à aujourd'hui, les poètes et chanteurs engagés se sont, quant à eux, affranchis de toute contrainte pour exprimer leurs idées et prendre part aux débats.

Objets d'étude possibles

- Les troubadours et le pouvoir de l'art
- Du mécénat à la subvention, quand le pouvoir génère ou conditionne l'art
- La chanson revendicatrice, du *sirventès* à aujourd'hui

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

La question des effets possibles des innovations scientifiques et technologiques sur l'écologie, le climat, la biodiversité, ou encore la santé et l'éthique est-elle une question réservée aux spécialistes ou concerne-t-elle tout un chacun ? Comment les populations des pays d'oc s'impliquent-elles dans les débats liés à l'intelligence artificielle, à la robotique, au numérique, etc. ? Quelles sont leurs interrogations et leurs réactions ? Peut-on s'intéresser à une culture sans se soucier de l'environnement qui la nourrit ? Comment la littérature d'oc s'empare-t-elle des questions d'avenir technologique et de modernité ? Les thématiques liées à la production et à la consommation des différents types d'énergie, à l'évolution de l'agriculture ou des modes de transport peuvent apporter des éléments de réponse.

Objets d'étude possibles

- Les énergies fossiles, durables ou renouvelables, de la production à la consommation
- Technologies, progrès industriel et biodiversité
- Modes de transport et environnement

Axe 5. L'être humain et la nature

Cet axe invite à explorer le rapport de l'homme à la nature, à considérer la nature humaine et la nature des choses. La nature est-elle au service de l'homme ou l'homme au service de la nature ? Quelle place l'animal occupe-t-il ? Une des caractéristiques des pays d'oc réside dans la richesse et la grande variété d'espaces naturels que l'homme est amené à préserver, parfois contre ses propres agissements. Cette richesse naturelle et sa variété sont au cœur de la culture et des traditions populaires, tantôt refuge, lieu de ressourcement ou de contemplation pour l'être humain en quête d'un paradis perdu. Quelle relation les cultures des pays d'oc entretiennent-elles avec leur environnement naturel ? Comment cette relation est-elle représentée ?

Objets d'étude possibles

- Représentations de l'homme et de l'animal dans la nature
- Les parcs naturels régionaux et nationaux, des espaces préservés
- La nature, au cœur de la quête d'un paradis perdu

Axe 6. La langue d'oc, entre évidences et confidences

L'usage écrit et oral de la langue d'oc se retrouve dans la vie publique et dans la vie privée, à tous les échelons de la société, dans des registres tels que les sciences, la politique, la religion, le numérique, etc. L'étude de documents et de supports authentiques, parfois inattendus ou insoupçonnés, permet de susciter la curiosité des élèves et d'attirer leur attention sur l'emploi naturel d'une langue capable de s'adapter aux enjeux contemporains.

Parallèlement, à la lueur de phénomènes sociaux et historiques de grande ampleur, analyser les dynamiques de diffusion de la langue d'oc (productions littéraires, transmission familiale, etc.) aide à comprendre les choix linguistiques de tout un chacun. Ainsi, le positionnement des auteurs, des orateurs et, de façon élargie, des locuteurs, peut varier au fil du temps, entre rejet et attachement vis-à-vis des langues en usage.

Au XIX^{e} siècle, la prise de conscience du recul de l'usage de la langue d'oc a accentué les revendications linguistiques. Les efforts engagés pour préserver et transmettre un héritage culturel ont peu à peu obtenu des signes de reconnaissance institutionnelle dans divers domaines : littérature, enseignement, politique, etc.

Objets d'étude possibles

- À l'écrit comme à l'oral, une langue comme une autre
- Diffusion et transmission de la langue d'oc, entre amour et désamour
- Prise de conscience, promotion et reconnaissance de la langue d'oc

Repères linguistiques – LVB et enseignements bilingues

Les niveaux B1 et B2 sont détaillés ci-dessous. En enseignement bilingue, pour le niveau C1, se référer à la classe terminale.

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les compétences acquises et amènent les élèves à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires, les rencontres de locuteurs sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant encore leurs connaissances culturelles. Les élèves accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur différents indices (lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de

façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves lisent, écoutent en vue de :

- rédiger un courrier en réaction à un article ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (par exemple, un conte en saynète) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse, etc.

Enfin, en encourageant les élèves à mobiliser l'ensemble de leur propre répertoire plurilingue (toutes les langues que les élèves peuvent pratiquer et auxquelles ils sont exposés), on leur permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider leur capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre.
Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou des films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2. Les exemples sont donnés dans la variété provençale et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (intonation de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique) : *I'a-ti de mot / d'espressioun que ressorton ? que soun destaca en debuto de fraso ? De-que nous permeton de coumprene ?* *As-ti ausi de mot-clau deja rescountra dins aquelo tematico ?* *De-que l'entounacioun dóu / di loucutour nous permet de saupre à prepaus de soun entencioun / de soun message ?* – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser : *Se pòu-ti destria de païsage / de mounumen / de gènt famous / de noum d'endré / de dato / uno pountannado de l'istòri / d'usage ? De-que nous permet de pensa raport au sujèt evouca ?* *Couneissès-ti lou sujèt presenta ? De-que sabès deja ?* – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document : *Couneissès-ti l'autour d'aquéu doucumen ? De-que sabès sus sa vido / soun obro ?*	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval : *De-que sabèn à prepaus de la situacioun de coumunicacioun ? Quau parlo ? / Quau escriéu ? De de-que parlo ? En quau s'adrèisso ? Mounte ? Quand ? Coume ? Perqué ?* *De qu'avèn deja travaia en classo sus aquelo tematico ? Quéti soun li questioun que se pauson ? Quéti soun li diferènt poun de visto / biais de pensa sus lou sujèt ?* – Reconnaitre des **modes ou temps complexes** : *L'emplé dóu sujeitiéu presènt pèr espremi, pèr eisèmple, un souvèt (vengue lèu lou tèms de parti en viage), uno ipoutèsi (que fague bèu deman, se poudren passeja dins la vilo) mai tambèn l'ordre (que siegue à l'ouro pèr prene lou trin) e la defènso (anés pas vous perdre).* – Repérer **les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées) :

Es-ti que la dato dóu doucumen nous pòu ajuda pèr coumprene lou countèste / l'environo d'aquéu doucumen ? *I'a-ti'no dedicaço ? De-qu'es lou liame entre l'autour e la persouno en quau dedicaço soun obro ?* – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la **composition des mots** (*un gousto-soulet, un viro-soulèu, uno serp-voulanto, uno chaucho-vièio,* etc.) et la **dérivation** (*descouneigu, un paro-tron, bèn-astra, duradis, un amiradou,* etc.) pour en déduire leur sens.	*M'agrado d'escouta de musico que me siegon au cop famihero e nouvello, coume li qu'avian ausido au darnié councert à Marsiho.* – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques) : *Moun biais de prene de noto es-ti eficace ? De-que deve marca ? De mot-clau ? D'espressioun ? De verbe d'acioun, de percecioun ?* *En group : avèn-ti coumprés la memo causo ? I'a-ti de desacord ? Perqué ?* – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens : *Se pòu-ti destria de païsage / de mounumen / de gènt famous / de noum d'endré / de dato / uno pountannado de l'istòri / d'usage ? De-que nous permet de pensa raport au sujèt evouca ?* – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture : *Ma proumiero idèio èro-ti bèn la bono ? D'ùnis espressioun aurien-ti pas un double sèn ?* *Es-ti que tout es di claramen ? I'a-ti un message escoundu de destousca ?* – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur : *Coume li causo soun-ti presentado ? Dins quet ordre ? I'a-ti de transicioun entre li loucutour ? Coume soun marcado ? De-que nous apren lou biais de parla di loucutour : debit ? Ton ? Registre ?* – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.) : *E vague de camina, e vague de senti ferigoulo e roumanin, e vague d'ausi canta l'auceliho ! Quet chale, mis ami ! Aguessias vist acò… Dono naturo ié durbié li bras. Es ansin que soun arriva li bouscatié pèr coupa li pin. I'a faugu à peno uno ouro. Quet travai remirable !*

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre, ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2. Les exemples sont donnés dans la variété gasconne et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou des antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • **S'entrainer** à **se corriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • **Gérer les outils** à disposition de manière autonome. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.). – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : *Los país d'òc s'espandeishen au mieidia de França, de la mar Mediterranea aus Pirenèus dab la mar grana a sococ e los Aups au lhevant, a capvath, Léger e lo Massís Centrau que representan ua termièra. Tot aquerò hè los paisatges divèrs e la metèo cambiadissa.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques *Lo men petit nom qu'es Inès e lo men nom de casa Delpech, mes la mairbona e la mair que'm disen Ninon. Demòri a Pau despuish tres ans ; abans, ma familha e jo èrem au Mont. Soi liceana. Mon frair a 12 ans, es au collègi. Disen que soi ua persona simpatica, serviciabla e tostemps gaujosa.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant, en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées : *Los parcs naturaus regionaus estón creats a la fin de las annadas 60 entà emparar e méter en valor lo patrimòni naturau, istoric, culturau, paisatjat dens mieis au còp rics e fragiles.* *S'agiva atau d'emparar la natura tota, las plantas e los animaus, com las aigas e las tèrras, los bòscs e los paisatges.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *Los país d'òc s'espandeishen au mieidia de França. La mar grana, qu'ei a díser l'Ocean atlantic, e la nosta mar, qu'ei a díser la Mar Mediterranea, la bordejan de las còstas. Los Pirenèus, com los Aups, que'us perlongan d'un costat dab Espanha, de l'aute dab Itàlia. Dens las tèrras, Ròse e Garona que son los dus fluvis qui'us traucan. Atau, los paisatges e la metèo que son diversificats.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple, présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *Desencusatz-me de vos desturbar.* *Soi content de vos conéisher.* *M'apèri Maria Dupont, e vos, coma vos aperatz ? Es un plaser de vos conéisher.* *Bonjorn / Bon dia, soi* [Nom]*, èi [âge] ans e soi estudiant en 1ra a* [Nom du lycée]. *Vos mercegi per l'oportunitat de'm presentar davant vosautres. Dens la vita, me passioni per* [activité / loisir]*, e m'agradaré de'n apréner mes sus* [sujet d'intérêt] *dens vòstre cors.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants :

Se pòt har la diferéncia au som, en baish, a man dreta, a man esquèrra, au ras, a costat, dessús, devath, dehens, dehòra, au prumèr plan, au segond plan, arrèrplan.

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

Quan soi fatigat me'n vau au lheit de d'ora, autrament serí tardièr tà doman au licèu. Deu temps que…

– Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

Aqueth de còp !

Arregreti mes non m'agrada pas aqueste pastisson.

Detesti las marridas paraulas, n'èi pro de las messorgas.

Praube de tu ! As pas d'astre.

T'aimi plan, t'estimi fòrt.

Quina vergonha !

– Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre :

Me sembla que… ; pensi que ; tot compte hèit… ; estimi mei aquò que non pas aquò ; d'un costat… mes d'un aute costat…

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession** ou **souligner**, mettre en relief :

Alavetz ; e puish ; doncas ; en consequéncia ; en efèit ; es per aquò que… ; enfin ; per acabar ; en causa de ; totun ; de segur …, mes… ; evidentament ; es atau que…

– Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir :

M'agradaré de presentar mos projectes de viatge a la classa ;

Voi parlar deu país que mes estimi : l'Espanha e sustot, mei que mei, magerment, de duas regions : Navarra e Aragon ;

Diluns qui ven harèi un expausat sus las Jotas aragonesas.

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques :

Se poiré que viénia doman. Qui sap se vendrà ? Soi segura que vendrà. Me sembla que… ; soi solide / solida que…

effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

À la fin de las annadas 1960, los parcs naturaus regionaus que neishón drin pertot dab aquera idèa beròja que l'òmi posca emparar la natura, emparar los arbos, las plantas e los animaus, emparar las aigas e las tèrras, emparar los bòscs e los paisatges, quau beròi desfís. En i espiar mes proche, ne seré pas un juste tornar entà la natura, a còps mautractada, ne seré pas, ua certana faiçon, entà l'òmi, de's cargar de las soas responsabilitats ?

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants (cet exemple est donné dans la variante gasconne de la val d'Aran où l'occitan est langue officielle depuis 1991 et langue officielle de toute la Généralité de Catalogne depuis 2006) :

Ena Val d'Aran i a ueit refugis de montanha, situadi en un entorn naturau privilegiat e isolat qu'ei part deth sòn encant. Son plaçadi en endrets estrategics e repartidi peth territòri entà acuelher-vos enes vòstes trauèsses e ascensions. Programatz era gessuda damb temps entà poder-i reservar plaça.

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

- Antériorité : *avant, d'en purmèr, antan, mes luènh, hè (un an, dus jorns), dela gèr*, etc.
- Concomitance : *deu temps que, pendent, en medish temps, a l'encòp, enguan,* etc.
- Postériorité : *après, mes tard, delà doman, doman passat, dens (una òra, dus dias, un mes, un an),* etc.

Deu temps de Lois Padela, de la Reina Jana, de l'an péber …

I a pausa … Beth temps i a…

– Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

Òsca ! N'aurí pas jamei imaginat … qu'ei estonant de véder, n'èi pas los mots entà díser… n'aurí pas jamei credut que + subjonctif

Que soi plan triste de çò qui t'arriba, que compreni ta dolor e que't sostieni …

Quina vergonha ! Non m'agradaré pas que + subjonctif imparfait.

– **Argumenter** en prenant en compte d'autres opinions et en organisant de manière simple, mais **méthodique** et **nuancée** son argumentation :

Entà anar mes luenh, mes lèu, n'es pas possible de's passar de la facilitat deus transpòrts en comun com las autos, los trens, los avions. Totun, entaus desplaçaments petits de la vita vitanta, es de dòu har de véder autos vueidas qui s'apièlan lo matin a l'entrada de las vilas granas e transpòrts en comun guaire mes plens qui'us passan au ras sus la lor via reservada ?

– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes :

De mes, … [idée]*, cau precisar que …* [idée supplémentaire].

	D'un aute costat, … [idée]*, semblaré que …* [alternative] + subjonctif imparfait *Vist que …* [cause]*, donc, …* [conséquence]. – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *L'an que vien, probable m'anirèi en Espanha. M'agradaré tant que viengosses dab jo. Èi dens l'idèia de m'i estar una mesada e, deu temps qu'i serèi, n'aprofieitar de segur per una beròia passejada : Navarra, Aragon, Castilha, Andalosia. E per non pas arregretar açò s'ac volèvas, se poderé quitament anar dinc au Portugau !* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *Si daubuns artistas avèvan avut l'astre d'estar sostienuts per de grans e poderós mecènas alavetz las lors òbras serén estadas botadas en valor e mes conegudas per lo monde. Atau, lo lor engèni auré podut estar reconeishut deu lor vivent meilèu qu'après la lor mort…* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *E mei montava Garona, e mei la situacion èra tenuda, e mei los arriberans s'ajudavan, s'abrigavan los uns los autes, se portavan secors enter vesins.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables des pays d'oc offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions, et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.
Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).
Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions, et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.
Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.
Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).
Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).
Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau B2. Les exemples sont donnés dans la variété languedocienne et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *T'agradan los viatges ? À quina ora es lo trin ? Quant còsta la bilheta ? Quant de temps dura lo percors ? Quora vas a Marselha ?* *Quantes còps per an ? Sovent, gaire, fòrça, jamai, de quora en quora, …* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir : *Voldriás pas prestar ton libre ? Legisssètz lo tèxte. Vos cal escotar aquel reportatge. Parla un pauc mai fòrt. Podètz parlar mai fòrt ? E se parlavas mai fòrt que t'ausiguèssem coma cal ?* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux : *Sens vos comandar, me podètz obrir ? Pòdi dintrar, se vos plai ?* *M'agradariá de / voldriái / aimariái …* *Serà possible d'acabar a l'ostal ?* *I anes pas tot solet. Es defendut de fumar. Non, aquò se pòt pas far. Vòli pas que vengatz.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance : *Òc-ben ! Solide ! Segur ! Cèrtas ! Ben segur. Evidentament !* *Soi en part d'acòrdi amb tu !* *Non, soi pas brica d'acòrdi amb tu* *çaquelà / pasmens / totun…* *Al contrari ! Per contra, en revenge,* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire) :	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Es vertat que cal cinc oras per anar de Montpelhièr a Bordèu, en trin ? Vos ai ben comprés totara ?* *Me poiriatz tornar dire çò que me cal far per comandar las bilhetas de trin ? Me demandi s'ai plan comprés.* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée** en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir : *Me poiriatz tornar explicar sens vos comandar ? Escrivètz tant que necite, mas avisatz-vos de la correccion / de la qualitat / de l'estile. Oblidetz pas que, causa segura, qualqu'un legirà ço qu'escrivètz. S'èri a la vòstra plaça, fariái, tant coma se pòt, cort e clar.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *Que ne diriatz se vos acompanhavi ? Vos poiriái ajudar benlèu ? Ne soi malcorat, mas te pòdi pas ajudar. Nos cal afanar que serem tardièr(a)s. Desencusatz-me, vos pòdi demandar un pauc mai de temps per acabar ? O regreti mas o poirem pas far. I penses pas !* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *Avètz rason de dire que lo monde se permeton mai de causas suls malhums socials, plan esconduts darrièr un ecran e sens signar de son nom, mas soi pas del vòstre vejaire tocant l'usatge dels malhums socials en general. Pasmens, nos podèm acordar sus de grands principis coma la libertat d'expression e mai lo drech a l'oblit, dins lo respècte degut a cadun.*

Que vòl dire aquò ? Ai pas comprés, o podètz tornar dire ? Me podètz explicar ? Nos podètz donar un exemple ? Qual es lo sens ?

Ieu, ai comprés que … / Se m'engani pas, dises que … / Escotatz, vos vau balhar un exemple. / Doncas, se pòt dire que …

- Utiliser les principales **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit :

Adieu collèga ! Adissiatz Dòna ! Estimat Sénher. Cossí anatz ? Vos desiri una bona fin de setmana ! Ten-te fièra, amiga ! Plan mercé ! Vos mercegi. Perdon / Perdonatz-me ! / Desencusatz-me ! Vos prègui de me desencusar. Fòrt plan ! O planhi. Un salut amistós. Coralament. Portatz-vos plan.

- **Relancer** et **reformuler** de manière souple :

Ont ne sèm ? Perqué dises aquò ? Per que far ? Que fasèm ara ? Tè, se fasiam aital ?

Ès segur de çò que dises ?

Compreni pas plan, me poiriatz explicar ?

Escota, me demandas se vòli anar al cinèma anuèit. À ieu, m'agradariá mai deman. Qué ne pensas ?

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information :**

D'en primièr, per començar, etc.

Puèi, aprèp, en seguida, per contunhar, en consequéncia, dins lo capítol que ven, etc.

Per acabar, per conclure, per clavar, fin finala, etc.

Çò mai interessant es… / Mas aquò es un detalh.

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique :

M'agrada fòrça / un pauc / gaire / pas brica, etc.

Preferissi la cançon de l'autre còp.

Aquel tèma m'a pertocat(-ada)

Lo grop Nadau tòca lo còr de totas las generacions. Cadun se daissa portar per l'emocion de las cançons e per una preséncia sus scèna emmascanta. Que sián tristas o gaujosas, seriosas o risolièras, las paraulas son totjorn plenas de vertat e d'umanitat. Lo public es estrambordat !

- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. :

Lo succès de la cançon « Joan Petit que dança », una ronda pels maintages, fa oblidar las originas d'aquel cant e sa significacion vertadièra.

- Formuler des **questions** et des **commentaires** pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

Me'n pòdes dire mai sus aquel afar ? Poiriatz desvolopar la vòstra pensada sus aqueste subjècte ?

Pensatz pas qu'auriam degut aprigondir lo perqué de la causa ?

Vos prepausi d'explicar mai lo vòstre punt de vista, pel menut, aital cadun seriá en mesura de se fargar son pròpri vejaire.

Podriatz tornar respondre en tenent compte d'aquò ?

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit :

Estimadas amigas, estimats amics, vos desiram la benvenguda a totas e totes. Sèm fòrça uroses de vos aculhir uèi e nos ten a còr de vos grandmercejar d'èstre venguts tant nombroses. Tanlèu qu'un autre concèrt serà donat, mancarem pas de ne far la reclama e va solet que vos o farem saber.

- **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours :

Mercés per las vòstras explicas a prepaus del lengatge universal de las arts e de las musicas tradicionalas.

Se compreni plan, los compositors occitans an fach sieus d'aires e de ritmes que venián d'un pauc pertot e los an mesclats a son univèrs pròpri. Es aquò ?

- *E, coma o disètz, es vertat que se pòt jogar tota mena de musica amb un instrument tradicional.*
- Utiliser une large gamme de termes permettant d'**expliciter un processus complexe** en le décomposant en une série d'étapes plus simples :

Reculhir l'aprobacion del monde es pas totjorn un exercici de bon far. Vos cal pensar vòstre rasonament d'un biais pro clar : deuriatz començar de presentar vòstras idèas e, un còp qu'auretz trobat la dralha que vos sembla bona, poiretz cercar d'exemples e d'imatges parlants per figurar çò que disètz. Acabaretz puèi vòstra dicha per un mot fin o una paraula famosa per tal que vòstre public se pòsca remembrar çò qu'avètz dich.

- Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée :

À la màger part dels toristas, lor agrada de barrutlar per Bordèu que son pivelats per tant de beutat e de grandor. N'i a tanben que desiran veire Tolosa ; quin gaug de se passejar – e mai de se pèrdre maliciosament ! - dins la vila ròsa !

Los amoroses de la natura, eles, se congostaràn d'una escorreguda plena d'estrambòrd en montanha, devèrs los Pirenèus per exemple, o d'una passejada dins las paluns de Camarga, que lor permetrà d'amassar de remembres inoblidables.

- **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel :

Al sègle XIV, los còssols de Martèl, una vilòta de Carcin, tenián lors deliberacions en occitan e las consignavan dins los registres de la vila. Los archius nos ensenhan qu'en 1359, los còssols recrutèron dos mètges municipals per garantir que lors administrats foguèsson sonhats coma cal.

Outils linguistiques LVB et enseignements bilingues

En classe de première, la maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée, comparative et plus systématique des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe. L'élève est encouragé à mobiliser l'ensemble de son répertoire linguistique pour développer un usage approfondi de chaque langue pratiquée.

La plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers suscités par l'articulation d'activités de compréhension et d'expression pour lesquelles les types de discours, compris et produits, peuvent être adaptés aux niveaux visés.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives** ; elles sont laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

En première, la plupart des sons de l'occitan-langue d'oc sont acquis. Il faut continuer de travailler l'accentuation tonique et viser une prosodie et un rythme de plus en plus authentiques.

B1 phonologie
Maitriser les relations les plus courantes entre phonie et graphie (par exemple : nh, lh, ò, o, -a atone, rr, … en graphie classique).
Reproduire avec aisance les triphtongues et en maitriser les principales graphies (*ieu, uòi, uau, uèi,* etc.).
B2 phonologie
Maitriser l'ensemble des relations entre phonie et graphie.
Réaliser sans erreur les voyelles ouvertes ou fermées (selon les parlers, par exemple : *conselh, telefonet / bèla, problèma*).
Repérer et réaliser l'assimilation entre consonnes dans les variétés qui la pratiquent *(es vengut lo temps* [esßeŋgyllutens]*, an cambiat de vestit* [aŋkaŋßjaddeßestit], etc.).
B1 prosodie
Maitriser l'accentuation tonique.
Effectuer les liaisons.
Adopter une intonation ascendante ou descendante selon le type d'énoncé.
B2 prosodie
Repérer et réaliser les intonations de l'exclamation, de la surprise, etc.
Varier les intonations pour retenir l'attention.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les termes sont donnés en variété limousine et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

Identités et échanges

B1 *immigracion, emigracion, frontiera / boina, exili, caforcha / crosada, s'identificar, s'adaptar, raibar / somnhar, esperar, ciutadanetat, far liam, desseparar, releu, rivatge / ribeirís, montanhòu, fraternitat, amassada, celebrar*, etc.

B2 *identitat culturala, boiradís / mesladís culturau, civilizacion, avenença, melhorar sa vita, desaire / malanconia, tirar profiech, partejar, endurar, anar au davant de, frairiá,* etc.

Diversité et inclusion

B1 *far l'acuelh de, fòrabandir / interdir, abondància, destriament / discriminacion, obtenir justicia, (s') afrairar, paritat, reconeissença, diglossia, biais de viure e de pensar, comprenença mutuala, far far sos drechs, prejutjat,* etc.

B2 *acuelh chalorent, abauç, portar respecte, prevencion, rebufar / rebutir, isolament, viure amassa, estachament, convenença, benaise, ben dire, indulgéncia, consentir, se tenir a despart, s'aisir / s'entrajudar, anar devers quauqu'un, cultura umanista,* etc.

Art et pouvoir

B1 *estile, beutat, defendre / interdir, defensa de, engatjament, volença, resisténcia, blaime, convéncer, regaunhar, reivindicar, poderós, afortir, propaganda, vision estetica, contemplacion, extasi, fòra dau comun, pairinar, promòure, (se) trufar / (se) mocar, ajuda financiera, collectivitat, belesa, trabalh de comanda, obeïr / obesir, desobeïr,* etc.

B2 *aviblada, ausadament, far mòstra de coratge, obediéncia, far tàiser, convencer, entorinar, certificar, assegurar / prometre, se reclamar de quauqu'un, portar esfrai, cranhença, espaventar, punir, chastiar, trespassar, s'emancipar, contrar / contradire, enfachilhant, embelinaire, jos condicion, embelir / flaunhar / aflatar / embaboinar, se carrar de, contrapartida, grandor, aparar una causa majora, bendisença, convenença,* etc.

Innovations scientifiques et responsabilités

B1 *recercha scientifica, cerchaire / cerchairitz, assabentar, ciutadan, sensibilizar, energia fossila, duradissa o renovelabla, jugar / pariar, una jòga / un pariatge, desfís, contrastar, (a)melhorar, descuberta, boina / limita / divisa dau possible, benaise, experiéncia, resson, levar debat, se preocupar / consirar, nòser / voler mau, lo nòser / la nosença, far sa muda, intelligéncia artificiala,* etc.

B2 *lançament, espelida, desfiar, far prendre consciéncia, chamnhar / chamjar la rotina / lo trin-tran, trasvirar, aisança, assegurar, defugir o prendre sa part de responsabilitat, contraversa / polemica, esbrudir, transicion energetica, proposicion alternativa, emprenta / marca carbòni, experimentau, experimentaire, endechar / damatjar, prevenir,* etc.

L'être humain et la nature

B1 *legenda, cresença, menaça, consomacion, questa, armonia, rechaufament climatic, pollucion, degradacion, biodiversitat, prevenir / prendre los davants, litorau, sonhar, prendre suenh, s'avisar de, vegetacion / plantum, animalum / fauna, comportament, refugi / acialat / retirada, prevesença, figurar, senhorejar, mestrejar* etc.

B2 *ressorsas naturalas, pervesiment, raretat, pro rale, sechiera / sechada, eschantida de las espècias, esbolhar l'environament, empoisonament / enverenament, aparament / parada, acordança, entretenir, entreten / entretenença, abauç, agissença, retorn a las fonts, en cercha de, contemplacion, instint, nautas aspiracions, idillic, conducha,* etc.

La langue d'oc, entre évidences et confidences

B1 *archius, tèxtes administratius, clerjat, classa obriera, classa mestressa, los eleits, far brundir, espandiment, transmission, ensenhament, s'adaptar, decidir / convéncer, interrupcion, contunhau, biais d'expression, testimòni, enquesta, reivindicar, marca de reconeissença, senhaletica, Constitucion francesa,* etc.

B2 *respelida, en davantura, a la saubuda de tots, se ponar / s'estujar, a l'escondut / a l'escuja / en clacheta, secretejar, rebutir / mespresar, s'estachar / s'afeccionar, gent de bassa man, gent de nauta man, produccion literària, enauçament sociau, sauvagarda, alarjar / eslarjar, saber grat per, promulgar una lei, dardalhar / raiar,* etc.

Grammaire B1 / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

Le verbe

- Le présent de l'indicatif, y compris pour quelques verbes irréguliers (*ana, faire, poudé, voulé, saupre, dire, escriéure,* etc.).
- Les temps du passé : imparfait, passé composé et passé simple, y compris pour quelques verbes irréguliers (*ana, faire, poudé, voulé, saupre, dire, escriéure,* etc.).
- Le futur.
- Le conditionnel.
- L'impératif.
- Le subjonctif présent et passé, dans ses formes courantes. *Fau que vengue, aguèsse sachu*.
- (B2) La concordance des temps, l'usage du subjonctif à valeur de futur en gascon, le passé simple pour une action achevée et le passé composé pour une action qui dure.
- (B2) Utilisation correcte et variée des temps composés et des modes, notamment le subjonctif pour exprimer les nuances de désir, de doute, de nécessité, etc., ainsi que l'ordre et la défense.

Le nom

- Identifier les éléments de la phrase ; les accords de genre et de nombre.
- (B2) Repérer le genre de noms courants distinct en occitan et en français *(un image, lou rescontre, uno messorgo, la chifro,* etc.).
- Connaitre les articles définis et indéfinis, leurs formes élidées (*l' ; d'*) et contractées (*au, i , is ; dóu, di, dis*).
- (B2) Utiliser l'article partitif (*de, d'*), selon les variétés.
- Connaitre l'usage des noms propres de pays, régions, départements, cours d'eau, relief, la plupart du temps sans déterminant (*Franço, Béugico, Itàli, Oucitanìo, Gascougno, Prouvènço, Cantau, Garouno, Rose, Aup, Pirenèu*, etc.).
- Utiliser les suffixes diminutifs et augmentatifs *-oun / -ouno, -et / -eto, -ot / -oto, -as / -asso, -aras / -arasso, -aru / -arudo* en tenant compte de leur valeur affective ou péjorative.
- (B2) Utiliser les suffixes collectifs (*-an, -iho, -un, -ino, -aio,* etc.).
- Utiliser les suffixes en *-aire / -airis, -ié / -iero*, *-an / -ano*, *-isto*, etc., pour former les noms de personne ou de métier comme *jougaire, cantairis, pastissiero, farmacian, flouristo*, etc.
- (B2) Utiliser les verbes substantivés : *lou manja, lou béure, lou canta, lou voula*, etc.
- (B2) Utiliser l'expansion du groupe nominal par des propositions relatives.

Les adjectifs et les pronoms

- Connaitre les règles générales d'accord en genre et quelques formes spécifiques selon les variétés (*bèu, bello ; poulit, poulido* ; *proumié, proumiero* ; etc.).
- (B2) Connaitre les règles d'accord en nombre de l'adjectif qualificatif, selon sa place dans la phrase.
- Connaitre les adjectifs et pronoms démonstratifs et possessifs.

- (B2) Distinguer et utiliser les adjectifs et pronoms démonstratifs *(aquéu / aqueste),* en maitrisant les nuances liées à la distance géographique ou temporelle.
- Utiliser les adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux.
- Connaitre les adjectifs indéfinis (*cade, quauque, tout, mant*, etc.).
- Utiliser à bon escient les pronoms personnels sujets (pour insister, pour lever un doute sur la personne verbale).
- Utiliser les pronoms personnels compléments, notamment pour la conjugaison des verbes pronominaux.
- Utiliser les pronoms et adverbes interrogatifs (*mounte ? Quau ? Quouro ? Coume ? Quant ? Perqué ?* etc.).
- Utiliser les pronoms indéfinis (*cadun, quaucun, quaucarèn, degun,* etc.).
- (B2) Identifier les pronoms relatifs (*que, qu', ié*) ; les conjonctions ou locutions conjonctives de subordination (*coume, quouro, bord que, mentre que,* etc.).
- (B2) Connaitre et utiliser les pronoms neutres (*en, n'*).

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser une gamme étendue d'adverbes de temps (*adès, sèmpre, toustèms*, etc.) et de lieu (*amount, avau, peraqui, alin,* etc.).
- Situer dans le temps (*au siècle vint, dins lis annado…,* etc.), savoir exprimer les dates (jour, mois, année) et les heures.
- Utiliser les connecteurs logiques et chronologiques (*proumié, pièi, fin finalo,* etc.) et en élargir la gamme.
- Connaitre les prépositions et groupes prépositionnels permettant de situer dans l'espace (*au proumié plan, en rèire-plan, à man drecho, à man senèstro,* etc.).

Les adverbes pour exprimer la préférence ou la comparaison

- *Mai… Que, mens… Que, tant… Coume*, etc.
- (B2) *Miés, pièje, pulèu*, etc.

Les adverbes de manière et de quantité

- *Ansin, bèn, mau, vite, lèu ; mai, forço, gaire*, etc.
- (B2) *Antau, d'aise, just e just ; quàsi, majamen,* etc.

La phrase et son organisation

- Maitriser l'organisation de la phrase simple affirmative, négative et interrogative (intonation, particule *-ti*).
- (B2) Utiliser des structures de phrases complexes incluant les subordonnées, les propositions relatives et les constructions conditionnelles.
- Former des constructions attributives.
- Utiliser des graduatifs pour exprimer l'intensité, la qualité : *forço, mai que, gaire, proun, tambèn,* etc.
- Utiliser les conjonctions de coordination
- Utiliser les modalisateurs : *belèu, bessai*
- Compléter le nom par des propositions subordonnées relatives simples
- (B2) Repérer les procédés emphatiques : intonation, exclamation, détachement en début de phrase, pronom personnel d'insistance, etc.
- (B2) Repérer les marqueurs stylistiques de l'ironie : phrase négative (*Fai pas fre ! Fai pas caud !),* antiphrase, etc.
- (B2) Connaitre les différentes manières d'exprimer le pronom indéfini « on ».
- (B2) Connaitre la place des pronoms dans la succession de deux verbes (*ié vole ana, te lou pode dire*, etc.).

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples sont donnés dans la variété provençale et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral :

  Sus aquest image, se vèi … / D'après ço qu'ausisse, sèmblo que…

  Me sèmblo que lou doucumen es….
- S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens :

  Se pòu-ti destria de païsage / de mounumen / de gènt famous / de noum d'endré / de dato / uno pountannado de l'istòri / d'usage ?
- S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les **indices extralinguistiques** (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document :

  Couneissès-ti l'autour dóu doucumen ? De-que sabès sus sa vido / soun obro ?
- S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec **la thématique** abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document :

  En vesènt de mot coume … e …, pode pensa que…

  Lou mot… sèmblo … e pòu significa…

  Lou mot… es coumpausa de… e de …, acò pòu voulé dire que…

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuiera fortement sur la similitude avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples sont donnés dans la variété gasconne et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux, mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :

  Los país d'òc que tenen quasi tot lo Mieidia de França. Qu'i trobam païsatges pro diferents e climats de tota traca.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite :

  Adiu, bonjorn / bon dia, adishatz, au revéder, au còp qui vien…

  M'apèri…, me disen…, soi…

  Que vieni de …, demori a …, que soi de …

  Èi vint ans.

  Èi dus frairs e ua sòr.

  Ma mair qu'es professora.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles :

  À la fin de las annadas 1960, son creats parcs naturaus regionaus entà emparar la natura : las bèstias, las plantas, los arbes, los païsatges, etc.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée :

Vira a esquèrra, a dreta / Vè davant, darrèr / Passa per capsús, per devath…
Arrevira-te !

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents :
Quina òra ei ?
Quan / Quora vienes ?
E sabes quora obreish lo musèu ?
Bèth temps a, augan, l'an qui vien, un aute còp
Gèr, delà gèr, doman, doman passat, etc.
– Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers :
Structures d'opposition : *M'agrada mei lo… que … / m'agrada mens lo … que … / m'agrada tan lo … coma …*
– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non :
Pensi que lo grop es plan bon.
M'agrada aquera canta pr'amor qu'es de las gaujosas.
Trobam que lo tèma es interessant.
Que'm sembla ua bona causa.
Jo, disi que n'es pas normau.
– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques :**
En purmèr …, puish …, en efèit…
Au començament, …, puish ….
D'ua cèrta faiçon, …, après … .
Entà acabar, … enfin, finalament / finaument
– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
Vòli / Vòi … [verbe au présent de l'indicatif]
Desiri que …
Espèri que … [verbe au présent de l'indicatif].
– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée :
Pensi que son arribats … / Credi qu'es aquò / Si vos agrada aquera musica, escotatz lo podcast.
Es possible que… / Se pòt que… + subjonctif présent [hypothèse].

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de première, la plus grande variété dans les structures linguistiques permet la réalisation d'activités davantage centrées sur l'interaction et la médiation. Les élèves peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou au professeur ou exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres ou de messages incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples sont donnés dans la variété languedocienne et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

Des stratégies

– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.

– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs :

Ont vas en vacanças ?

Qual t'acompanha ?

Qu'anatz far a Niça ?

Quora partètz / partissètz ?

Quant còsta lo viatge en trin ?

– Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou de blocs lexicalisés. Y réagir :

Vai-te'n ! / Vai-i !

Vèni aicí !

Pren aqueste libre.

Avisa-te ! Gara !

Fai moment !

Balha-me aquò d'aquí !

Oblides pas çò que t'ai demandat !

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux :

Pòdi… ? / Poiriái… ? Es possible de… ?

Se te / vos plai

Vas poder…

Va plan, i pòdes anar.

Es defendut de… / Se pòt pas…

Deves… / Te cal…

– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord :**

Òc, es vertat.

D'acòrd. / Va plan.

Òc, solide.

Segur. / De segur.

Benlèu.

– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire) :

M'o podètz tornar dire, se vos plai ?

Que vòls dire ?

Me podètz explicar melhor ?

Te vau ajudar !

En francés, se ditz…

– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit

Bonjorn ! / E adieu ! Adissiatz totes / totas !

Al reveire ! Adissiatz ! / A lèu ! À un autre còp / Al còp que ven !

Te mercegi. / Te grandmercegi. / Plan mercé per ton ajuda.

Excusatz-me. / Perdon. / Soi desconsolat(-ada).

– **Relancer** par des questions simples non développées :

E alara, que pensas de… ?

E quora se passarà ?

Vos agradariá d'anar al cinèma ?

– Utiliser toute la gamme des **verbes de perception :**

Veja-lo…

Agachatz / gaitatz…

Escota…

Tòca…

Sentis…

Tasta…

– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information :**
En primièr, fa besonh de compréner…
Après, vòli dire que…
Puèi, es important de saber que…
– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées :
Quin plaser de vos veire ! - Soi urós (-osa).
Me'n chauti un pauc ! - Soi suau (-ava)
Me desagrada de… - Soi emmaliciat (-ada).
– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. :
Aqueste document presenta…
Lo festenal se tendrà lo … a ….
Venètz veire… / Sètz convidats a la serada que se tendrà lo…
Participatz a l'escorreguda del 30 de junh per descobrir nòstra encontrada meravilhosa.

Outils linguistiques

En classe de première, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable et nécessite une consolidation, puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie. Cela s'opère en prenant appui sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Le bagage linguistique des élèves se construit graduellement, dans une démarche spiralaire qui leur permet de disposer progressivement d'une gamme d'outils lexicaux et grammaticaux plus riche, d'abord en reconnaissance, puis en répétition et en production. Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers suscités par l'articulation d'activités de compréhension et d'expression pour lesquelles les types de discours, compris et produits, peuvent être adaptés au niveau ciblé.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives** ; elles sont laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2 Phonologie
Consolider la perception de la relation entre graphie et phonie, par exemple la prononciation de *aviá* ou de *puèg*.
Identifier le rôle des accents graphiques (*papa / papà, pel / pèl, pais / país*).
Distinguer voyelles ouvertes et fermées, notamment e / ɛ (*metre / mètre*).
Distinguer les sons « *en* » et « *an* » (*lenga / lançar*).
A2 Prosodie
Accentuer correctement un mot simple sur la dernière ou l'avant-dernière syllabe (*amic, poder / amiga, fraire*) ou sur l'antépénultième pour certains mots niçois (*música, diménegue*).
Marquer distinctement toutes les syllabes, y compris les syllabes atones (*un conte, longa*, etc.).
Effectuer les liaisons les plus courantes (*dins un prat* [dinzynprat], mais *dins l'ostal* [dinlustal], *quina ora ?* [kinurɔ], etc.).
Adopter une intonation ascendante ou descendante selon le type d'énoncé.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les termes sont donnés en variété limousine et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

– **Identités et échanges**

A2 *identitat, eschamnhe / eschamge, cultura, viatge, viatjar, rencontra, rencontrar / trobar, mar Mediterranea, ocean Atlantic, frontiera, passar los flumes o las montanhas, anar e venir, imne, simbeu, amassar / assarar, reliar los abitants,* etc.

– **Diversité et inclusion**

A2 *diversitat, varietat, diferéncia, inclusion, exclusion, tolerància, reünir, majoritat, la màger part, minoritat, drech, drechs de l'òme / drechs umans, respecte, acuelh, reget, aculhir, fòragetar, gitar lai, richessa, justícia, boirar / meslar, egalitat, umanitat, equilibri,* etc.

– **Art et pouvoir**

A2 *art, artista, beus arts / bèlas arts, beutat, exposicion, museu, poder politic o religiós, contrapoder, censura, manobrar, contrarotlar, criticar, luchar / lutar, denonciar, defendre una causa, s'engatjar, un mecenas / un protector, mecenatge, valorizar, libertat de creacion e constrencha, inspirar, comandar, revòlta, influéncia, coratge,* etc.

– **Innovations scientifiques et responsabilité**

A2 *innovacion scientifica e tecnica, responsabilitat, sciéncia, invencion, tecnologia, progrès, futur, intelligéncia artificiala, energia, mejan / biais de transpòrt, santat, noveutat, una risca, informar, bon o meschant / mauvat, efiech, agricultura, evolucion, desvelopament, comoditat,* etc.

– **L'être humain et la nature**

A2 *èsser / èstre uman, natura, bèstia, planta, aubre, forest / bòsc, païsatge, ocean, mar, còsta, pollucion, parc naturau, environament, preveire, protegir / aparar, proteccion, richessa, relacion, representacion, dominacion, urbanizacion, sensibilizar, emparadisat,* etc.

– **La langue d'oc, entre évidences et confidences**

A2 *evidéncia, confidéncia, escrich, orau, classas socialas, vita privada, vita publica, texte, òbra, sermon / preschadís, conte, dicha, literatura, amor, desamor, òdi, vergonha, escòla obligatòria, exòde rurau, revolucion, guerra mondiala, presa de consciéncia, promocion, eiretatge,* etc.

Grammaire A2

Le verbe

– connaitre le présent de l'indicatif : les auxiliaires (*èstre, aver*), les verbes réguliers des trois groupes, les verbes irréguliers les plus fréquents (*dire, escriure, far, anar, saber / saubre, poder, voler,* etc.) ;
– identifier l'impératif et savoir conjuguer les verbes réguliers ;
– connaitre le futur de l'indicatif ;
– identifier les marques verbales simples de l'imparfait et du passé simple et savoir conjuguer les verbes réguliers les plus fréquents.

Le nom

– Repérer les éléments de la phrase et les accords de genre et de nombre.
– Utiliser les déterminants définis et indéfinis ; selon les variétés, repérer différentes formes élidées (*l' ; d'*) et contractées (*au, aus ; dau, daus*)
– Identifier les suffixes augmentatifs (*-às, -assa, -aràs, - arassa, -arut, -aruda*) et diminutifs (*-et, -eta, -on, -ona, -òt, -òta, -in, -ina*).

Les adjectifs et les pronoms

– Identifier les règles générales d'accord en genre et quelques formes spécifiques (*beu, bela ; gente / polit, genta / polida* ; *prumier, prumiera* ; etc.).
– Connaitre les adjectifs et pronoms démonstratifs et possessifs.
– Utiliser les adjectifs numéraux cardinaux.
– Connaitre quelques adjectifs indéfinis courants (*chade, quauque, tot, mant*, etc.).
– Repérer les pronoms personnels sujets (pour insister, pour lever un doute sur la personne verbale).
– Repérer les pronoms personnels compléments, notamment pour la conjugaison des verbes pronominaux.
– Connaitre les pronoms interrogatifs les plus fréquents (*Ente / Onte ? Quau ? Quora ? Coma ? Quantben / Quant ? Perqué ?,* etc.).
– Connaitre les pronoms indéfinis courants *(chadun, quauqu'un, quauquaren, degun,* etc.).

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

– Connaitre quelques adverbes de temps et de lieu.
– Situer dans le temps (*au segle vint, dins las annadas…,* etc.) , savoir exprimer les dates (jour, mois, année) et les heures.
– Connaitre les connecteurs logiques et chronologiques (*prumier, puei, fin finala,* etc.).
– Connaitre les prépositions et groupes prépositionnels permettant de situer dans l'espace *(au prumier plan, en reireplan, a man drecha, a man mança,* etc.).

Les adverbes de manière et de quantité

– *Entau, ben, mau, viste / regde, leu ; mai, beucòp / tot plen / fòrça / pro, pauc / gaire,* etc.

Les adverbes pour exprimer la préférence ou comparer

– *Mai… que, mens… que, tant… coma,* etc.

La phrase occitane et son organisation

– Connaitre l'organisation de la phrase simple affirmative, négative et interrogative (intonation, particule « *-ti* », selon les variétés).
– Repérer et reproduire les constructions attributives.
– Connaitre les graduatifs pour exprimer l'intensité, la qualité : *beucòp / fòrça, mai d'un, gaire, pro, tanben,* etc.
– Identifier les conjonctions de coordination.
– Utiliser quelques connecteurs chronologiques.
– Repérer les modalisateurs : *benleu, pusleu / pustòst.*

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Enseignement bilingue
terminale	B1	C1

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

Langue romane à l'histoire et à la littérature millénaires, l'occitan-langue d'oc occupe un vaste espace au sud de la France, se prolongeant dans les Alpes en Italie et dans les Pyrénées en Espagne. Dans cet espace diversifié, plusieurs régions et États ont l'occitan en partage.

Langue patrimoniale, ancrée dans une tradition écrite de renom depuis les Troubadours, transmise au fil des générations, la langue d'oc porte une mémoire et une culture aux traits originaux qui, à des degrés divers, font partie de l'environnement de l'élève. C'est aussi une langue de communication dans des situations variées comprenant par exemple l'échange quotidien, les médias et les manifestations artistiques et culturelles. Au collège puis au lycée, elle permet aux élèves qui la pratiquent une fructueuse réflexion métalinguistique que favorisent les comparaisons avec le français, les autres langues vivantes ou les langues anciennes.

S'agissant d'une langue de France, l'efficacité pédagogique conduit à fonder l'apprentissage sur les pratiques linguistiques et culturelles du lieu d'enseignement et sur la connaissance et l'appétence des élèves à leur égard. On élargit les perspectives à tout l'espace de la langue, en ayant pour objectif aussi bien l'enrichissement des supports et des connaissances que la facilitation des échanges dans un contexte de revitalisation d'usages linguistiques sociaux et de renouvèlement des représentations et des supports possibles.

L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux de repères linguistiques, les exemples sont donnés de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique. Les professeurs opèrent une transposition cohérente dans le système qui convient le mieux à la situation d'enseignement ; de même, ils peuvent s'appuyer sur la graphie dite « mistralienne » ou sur la graphie occitane classique.

L'apprentissage de l'occitan-langue d'oc au lycée vise à faire acquérir aux élèves des compétences linguistiques solides et une connaissance éclairée de la culture d'oc, patrimoine national à partager et outil de construction de la personnalité de chacun. Les élèves sont formés à comprendre et à interagir avec le monde qui les entoure, en utilisant la langue comme un outil de communication, de création, de découverte et de réflexion critique. Un objectif est aussi de développer un esprit de tolérance et de respect vis-à-vis de la pluralité des expressions culturelles en France et dans le monde.

Au cours du cycle terminal, les élèves sont invités à étudier les possibilités de poursuivre leur apprentissage au sein de l'enseignement supérieur et à envisager les perspectives professionnelles que leur offrent leurs compétences en langue et culture d'oc.

En classe terminale, les élèves peuvent avoir des parcours linguistiques variés, commencés pour certains en classe de seconde, pour d'autres dès l'école primaire avec poursuite au collège, parfois sous la forme d'un enseignement bilingue. L'hétérogénéité des groupes est donc un enjeu majeur pour les professeurs, ainsi que la création d'une dynamique d'apprentissage collective. Pour cela, il importe d'avoir une démarche explicite de valorisation des compétences acquises, tout en s'appuyant sur une programmation qui permette aux élèves de conforter visiblement ces acquis et d'apprendre à réaliser de nouvelles tâches dans toutes les activités langagières.

Les repères culturels restent communs à tous les élèves de LVC et LVB, mais sont adaptés au niveau de compétence de chacun, permettant une progression cohérente et personnalisée dans l'apprentissage linguistique. En enseignement bilingue, l'étude des différents axes et les compétences linguistiques à acquérir sont renforcées au sein des enseignements de disciplines autres que linguistiques.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Espace privé et espace public

L'espace public, celui des affaires publiques, des institutions, plus généralement de la vie sociale, et l'espace privé, celui de la sphère intime et familiale, se croisent fréquemment et ont des influences réciproques. Ces espaces, et les relations qu'ils entretiennent varient d'un pays à l'autre en fonction de leur culture, de leur histoire, de leur relief, de leur climat.

En pays d'oc, l'organisation de l'habitat a connu de multiples évolutions, de l'habitat rural isolé au développement urbain. Des biens naturels communs, tels que l'eau ou la forêt, ont fait l'objet de règlementations permettant de réguler leurs usages dans la sphère privée et dans la sphère publique. Comme ailleurs dans le monde, la reconnaissance des droits des femmes et de leur place croissante dans l'espace public est un mouvement qui se poursuit de nos jours.

À l'ère de l'explosion des échanges et de leur virtualisation grandissante, la frontière entre l'espace public et le domaine privé s'efface-t-elle ? Dans le monde actuel, les évolutions technologiques et les changements dans les modes de vie (virtualisation des échanges, développement spectaculaire des moyens de déplacement, nouvelles formes de communication) atténuent la frontière entre ces deux espaces. Quelles lectures pouvons-nous avoir des transformations et de la fréquentation des espaces privés et publics de l'espace occitan ?

Cet axe se prête à des croisements avec le programme de Géographie.

Objets d'étude possibles

- Évolution de l'habitat et aménagement des territoires
- L'eau, ressource précieuse, gestion ingénieuse ?
- "*Femna d'òc, as dreit a la paraula !*" : évolution de la place des femmes dans l'espace privé et public

Axe 2. Territoire et mémoire

La mémoire d'un individu ou d'un peuple trouve son reflet dans le patrimoine matériel ou immatériel présent sur son territoire. L'évolution dans le temps de cet héritage témoigne de la relation que chaque peuple entretient avec son passé et, par extension, de la manière dont il se projette dans l'avenir. L'aire linguistique d'oc offre des repères marquants (dates, périodes, lieux, évènements, figures emblématiques, personnages historiques, etc.) qui permettent de s'interroger sur la manière dont se construit et se transmet un héritage collectif et sur les enjeux liés à la connaissance et à la mémoire du territoire où l'on vit.

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Mémoires de guerres et conflits
- Espaces naturels et territoires culturels
- Créer pour se souvenir

Axe 3. Fictions et réalités

Les récits, qu'ils soient réels ou fictifs, écrits ou oraux, sont à la base du patrimoine culturel des individus et des sociétés. Les contes populaires, de même que la littérature fantastique, plus savante, se nourrissent d'un imaginaire collectif immémorial pour poser sur le monde un regard empreint parfois de mystère et de poésie.

Quels genres de fictions la création contemporaine d'oc explore-t-elle ? Comment la réalité nourrit-elle la fiction et comment, à son tour, la fiction éclaire-t-elle la réalité ?

Objets d'étude possibles

- La littérature fantastique d'oc
- La fiction dans la création d'oc, des genres pour tous les gouts
- Des mythes fondateurs

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

L'espace linguistique d'oc mobilise, comme toutes les aires culturelles, différents codes de communication pour rendre compte de la réalité qui nous entoure, pour informer, influencer, produire des émotions ou faire réfléchir.

Les langues de cette communication sont aujourd'hui plurielles et s'adaptent à la situation sociolinguistique de l'espace concerné. En occitan-langue d'oc, les principaux codes et modes sont investis, tels que l'humour, le discours, la photographie, la presse écrite, l'information télévisuelle, la publicité, etc. Les avancées technologiques ont multiplié et modifié les formes de la communication : désormais, nous échangeons en permanence et potentiellement avec le monde entier.

Les prises de parole en occitan, dans la sphère publique comme privée, donnent lieu à différents discours. Quel pouvoir la maitrise de la parole et de la langue confère-t-elle à l'orateur ?

La traduction, dans les domaines de l'échange, du savoir ou de la littérature, répond aux besoins ou désirs de communication entre individus et sociétés d'aires linguistiques différentes. Mais la traduction ne se limite pas à sa dimension communicationnelle. Pourquoi passer de l'occitan-langue d'oc à une autre langue et inversement ? Traduire, est-ce éclairer ou trahir ?

Différents médias donnent une visibilité variable de l'ensemble de l'espace linguistique d'oc. Quelle est leur évolution ? Comment s'adaptent-ils à leur public ? Contribuent-ils à la transmission linguistique et culturelle ?

Objets d'étude possibles

- Des discours pour convaincre, dénoncer ou célébrer
- Traduire et se traduire : éclairage ou trahison ?
- L'occitan-langue d'oc et les médias

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Le développement des usages numériques et des échanges virtuels marque profondément les sociétés et les individus à l'échelle mondiale et connait une évolution constante et rapide.

L'occitan-langue d'oc affirme aujourd'hui sa présence dans les pratiques et espaces virtuels à travers l'internet et les réseaux sociaux. Quelle est la variété de ces pratiques ? Confortent-elles l'usage social de langue occitane et la connaissance de sa culture ?

Comme pour d'autres langues-cultures, l'omniprésence du virtuel suscite des interrogations aussi bien sur les bénéfices de nouveaux outils au service du progrès humain que sur les risques pouvant affecter les sociétés et les individus dans leurs modes de pensée et de relations aux autres.

Ces questionnements, traités en classe à partir d'exemples du domaine occitan, contribuent à la construction d'une citoyenneté numérique.

Objets d'étude possibles

- L'occitan-langue d'oc, une présence affirmée dans l'internet et les réseaux sociaux
- Bénéfices et dangers des espaces virtuels
- Le développement des intelligences artificielles et son application au domaine d'oc

Axe 6. La langue d'oc dans le monde

La langue d'oc conserve aujourd'hui une présence mondiale grâce à sa diaspora, son patrimoine culturel et au désir de partage de ses locuteurs et promoteurs. À travers la littérature, la musique, l'enseignement et le numérique, l'occitan continue de vivre au-delà de ses frontières historiques.

Objets d'étude possibles

- La langue d'oc parlée hors de France
- Réception de la culture d'oc à l'étranger
- Des écrivains voyageurs

Repères linguistiques – LVC, LVB et enseignements bilingues

En LVC, il est parfois difficile d'atteindre le niveau B1 dans les compétences d'écrit. C'est la raison pour laquelle le niveau attendu en LVC est A2+ – B1. Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et C1 (bilingues).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Dans la continuité de la classe de première, des supports de natures et de niveaux de complexité très variés sont proposés aux élèves. Avoir recours à la démarche d'investigation contribue efficacement à la construction de leur autonomie et donne du sens à la lecture ou à l'écoute des documents. Ainsi, mettre les élèves en situation de recherche active face à un corpus documentaire leur permet d'opérer un tri dans les informations comprises, de les hiérarchiser pour ensuite en rendre compte, notamment lorsque des supports différents sont donnés au sein de la classe. Après un nécessaire temps de confrontation personnelle avec le(s) document(s), les travaux en groupe peuvent être l'occasion de développer cette autonomie.
Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.
Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image, et où la langue est claire et directe.

C1

S'agissant de sujets familiers ou non, il peut comprendre des interventions complexes et longues. Il peut comprendre dans le détail des textes complexes et longs, concrets ou abstraits, à condition de pouvoir relire les passages difficiles.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Les exemples sont donnés dans la variété languedocienne et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

Les exemples ci-dessous renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – **S'appuyer sur tous les indices** (contextuels, culturels, lexicaux, grammaticaux…) pour accéder aux réseaux de sens, déduire une attitude, une humeur, une intention. – S'appuyer sur tous les indices pour **anticiper** ce qui va suivre, dans le document lu, écouté ou visionné. – Faire une **lecture ou une écoute analytique ciblée** pour rechercher des informations dans des documents longs et complexes.

Expression orale et écrite

En classe terminale, les tâches d'expression proposées aux élèves demeurent très variées : il s'agit de raconter, rendre compte, expliquer, hiérarchiser les informations, d'exprimer son opinion et d'argumenter. À l'oral, les élèves peuvent être amenés à réaliser des exposés, enregistrer des audios, résumer le contenu d'un document en l'explicitant, participer à un jeu de rôles ou à un débat.

À l'écrit, ils sont en mesure de rédiger un courrier détaillé, un article, un résumé, une critique de livres ou de films, mais aussi de produire des textes créatifs « à la manière de ». À cet égard, il est judicieux d'adosser les tâches de production aux tâches de réception, afin d'enrichir le lexique de production en puisant dans les supports de réception.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

C1

Il peut développer des sujets variés et complexes de manière claire et bien structurée.

Il peut développer des aspects particuliers, souligner les points pertinents, confirmer un point de vue en intégrant des arguments secondaires, des justifications et des exemples appropriés pour parvenir à une conclusion appropriée.

Il peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de types d'écrits, en adaptant le ton, le style et le registre au contexte et à la situation.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document.

Les exemples sont donnés dans la variété limousine et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

B1	C1
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier le lexique** et utiliser des tournures idiomatiques appropriées. • **S'autocorriger, palier des incertitudes langagières par des périphrases** sans interrompre le fil du discours. – **À l'écrit** • Travailler la **précision du lexique**, les registres de langue et la cohérence du discours en articulant finement idées principales, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux : *Limòtges es la vila màger dau Lemosin. Se situa sus las ribas de la Vinhana e fuguet fondada en l'an 10 per los Romans. Demest los monuments que se destachan podem parlar de la catedrala Sent Esteve e de la gara de trins emb sa torre dau relòtge originala. Limòtges es coneguda tanben per l'industria de la porcelana. Uei, compta 130 000 abitants que s'apelan los Limotjauds e las Limotjaudas.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *Bonjorn, mon nom es Dalmasso e mon pitit nom Inès mas la grandmair e la mair me disen Ninon. Demòre a Briva dempuei tres ans ; 'vanceis, ma familha e ió èram a Niça. Ai 17 ans e sei liceana. Mon pitit frair a 5 ans, vai a l'escòla mairala. Disen que sei una persona simpatica, serviciabla e tostemps gaujosa.* *Dins Chastinhas jos las cendres, Monica Sarrasin parla de son enfança. L'autritz es nascuda a Limòtges en 1939. Conta que son pair fuguet presonier pendent la prumiera guerra mondiala. Quand tornet, Monica aviá 6 ans.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer : *Lo filme Lo Hussard sus lo teit m'a agradat. L'accion se passa en 1832. Conta l'istòria d'Angelo, un soldat que deu fugir son pais, l'Italia. 'Rieba a Manòsca ont i aviá una epidemia de colera. Aquí, las gents l'acusèren d'empoisonar las fonts e lo hussard deguet montar sus las teuladas per eschapar a l'esmalida dau pòble. Puèi, rescontret Paulina qu'èra una jova aristocrata de passatge a Manòsca. Comencet alara una istòria d'amor. Mas vos vau laissar descrubir la seguida.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *Nuòuvic es una comuna lemosina situada dins lo departament de Corresa e la region de Novela Aquitània. Se tròba a quauques quilometres d'Ussel. Au centre dau borg, trobaretz una genta egleisa e tanben lo chasteu emb*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière claire et détaillée des sujets ou objets, complexes : *La Felibrejada en Perigòrd, que la prumiera edicion se tenguet en 1903 a Maruelh, se celebra chada annada dins una vila diferenta, au començament dau mes de julhet, a l'iniciativa de l'associacion Lo Bornat dau Perigòrd. Quò es una festa populara occitana qu'amassa totjorn de la mila de monde, e qu'es presada totplen per totas las generacions.* – **(Se) présenter** ou présenter des personnes ou personnages de manière créative dans un style sûr, personnel, naturel et adapté au lecteur ou à l'auditeur : *Adiussiatz, dempuei dos ans, sei volontari dins una associacion que se ditz « Los chamins sauvatges » e qu'interven per tornar plantar daus aubres. Sei responsable daus contactes emb las collectivitats que trabalhan coma nautres. Saubèssetz lo nombre de sonadas que 'quò representa, de maireriás o de comunautats de comunas per exemple, n'en seriatz estonats. Totparier, chada setmana vau sus lo terren e aquò m'agrada fòrça. Se voletz, pòde vos explicar mai en detalh en que consistís mon ròtle.* – **Situer dans l'espace** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente des lieux évoqués dans un livre, un film ou tout autre support : *L'Estanh de Vaciviera se situa au nòrd-oest dau Replanat de Miuvachas. Es un lac artificiau de 9,76 km² que fuguet creat per la construccion d'un barratge situat sus la ribiera de Mauda, a la sortida de son valon enquadrat per sos dos puechs, a l'endrech ideau per bastir un barratge. Es la massa d'aiga mai importanta de Lemosin e un daus lacs artificiaus mai grands de França. Quora meteren l'estanh en aiga, uech vilatjons fugueren nejats per la montada de l'aiga, que ne'n fasiá partida l'ancian vilatge de Vaciviera, queu que donet lo nom dau lac.* – **Situer dans le temps** en rendant compte de manière précise, détaillée et cohérente du contenu d'un livre, d'un film ou de tout autre support : *Maria Goza, dicha Olympe de Gouges, naisset a Montauban en 1748. La vita la menet puei a París ente s'installet au*

son arboretum. Sus la ribiera Triusona que traversa la comuna, au nòrd, an bastit un barratge per far de l'electricitat. Au luenh, podem veire los bòscs de La Vernha.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Quand avem fach la surtida au museu de la Resisténcia, era lo començament de l'annada. Aura, coma la prima 'rieba, planejam un viatge per descrubir lo parc naturau d'Aubrac : se fará la setmana que ven. Mas davant quò qui fau preparar tot lo materiau. Un còp tornats, avem previst d'organizar una serada per far conéisser los paisatges de 'quela region.

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) :

  E ben mon paubre ! / 'Queste còp ! / Zo regrete mas non m'agrada pas 'queu pastisson. / Aguisse las faussas novelas. N'i a pro de las meissonjas ! / Praube tu ! As pas de chança. / T'aime plan, t'estime fòrt. / Quala vergonha !

- Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre :

  Me sembla que… / pense que / tot compte fach… / aime mai lo blanc que non pas lo roge / d'un costat… mas d'un autre costat… / d'un biais…

- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief :

  alaidonc / alòrs ; e puei ; donc ; en consequéncia ; en efiech ; es per 'quò que… ; enfin ; per (a)chabar ; en causa de ; pertant / totparier ; de segur …, mas… ; evidentament ; es entau que…

- Exposer et expliciter **un projet, une intention**, une projection dans l'avenir :

  Vòle parlar de… / M'agradariá de presentar mas chançons a la classa ; 'Queste diluns, farai un expausat sus los drechs de las femnas.

- Formuler **des hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

  Se pòt que venha deman. / Quau sap se vendrá ? / Sei segura que vendrá. / Me sembla que… / Ses segur que… ? E si pòden pas ?

començament de las annadas 1770. Dins lo revolum d'idadas dau periòde revolucionari, escriguet en 1791 la Declaracion daus Drechs de la Femna e de la Ciutadana que la tòca era de denonciar la manca de libertat e d'oportunitat de las femnas de son epòca. 'Vanceis quò qui, en 1782, aviá escrich tanben en contra de l'òrre esclavatge daus Negres. Tota sa vita faguet mòstra d'un coratge e d'una independéncia d'esperit fòra dau comun, mau considerats a son epòca mas reconeguts e celebrats uei.

- Exprimer de façon précise les sentiments **en ayant recours à des variations de styles**, par exemple l'emphase et l'humour.

  Es pas de creire ! / Quala pietat ! / Quala vergonha ! / Es quauquarren que pòde pas acceptar. / Per dire la vertat, auriá mai aimat de zo saubre pas. / Sei plan maucorat per 'quela novela. / Òu, valhent, te vau trobar de manca ! / M'aguessen prevenguda, seriá pas estada tan estonada !

- **Développer un argumentaire** dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs, avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée :

  Se pensatz que l'occitan es confinhat nonmàs dins lo miegjorn de l'Exagòne, crese que vos enganatz. Prumierament fau saber que i a daus endrechs en Espanha e en Itàlia ente se parla tanben. Trobaretz quitament una vilòta de Calàbria ente los descendents d'emigrats occitans dau segle XIV mantenen l'usatge de la lenga uei. Puei, que siá per estudiar la poesia daus trobadors o la literatura d'oc en generau, avem un pilòt d'universitats estangieras que balhan d'ensenhaments d'occitan. L'òbra dau Premi Nobel Frederic Mistral es estudiada au Japon, en Austria o au Brasil per exemple. Faudriá citar enquera los país ente, aus segles XIX e XX, de las gents daus país d'oc aneren s'installar : Mexic, Argentina, Estats-Units, etc.
  Veiquí perque, entre autras chausas, podem afortir que l'occitan es una lenga presenta uei dins lo monde.

- **Organiser et structurer** clairement un propos complexe en le développant assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents :

  Dins lo Mite dau Chastenh, conte poetic de creacion escrich per Jan dau Melhau, l'autor conta que lo chastanhier viviá prumier en Turquia, puei, coma las gents de 'queu pais n'agueren pro de sas fruchas, l'aubre disset a sos tres filhs que se'n devián anar. Laidonc, los tres pitits prengueren la mar : lo prumier s'arrestet en Corsega, lo segond en país de Cevenas e lo darrier arribet en Lemosin. Es per 'questa rason, dempuei lo viatge daus filhs dau chastanhier, que quilhs tres país an de polidas chastanhedas. 'Quela ficcion se restacha en partida a la realitat que los cerchaires an plaçat l'origina dau chastanhier en Asia menora. Mas, per ió –sabe pas per vautres- e mai lo conte fuguesse pas la vertat vertadiera, quò's un plaser de se laissar cloncar dins l'imaginari.

- Faire des **hypothèses,** comparer et **évaluer** des propositions et leur faisabilité à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe

  Quau sap coma evoluïrá l'utilizacion de l'intelligéncia artificiala generativa. Fuguesse tu, m'interessariá a la question ! Sei pas segur que i veguèssem clar enquera. L'avenidor zo nos dirá ben mas valdriá mielhs s'i preparar perfin de zo puescher mestrejar. Vertat que chau pesar lo

	per e lo contra. Daus uns disen que l'IA farà miràudia mentre que daus autres pensan que fau se mesfisar totparier. – **Établir des corrélations ou relations** de proportionnalité avec précision, en reliant ou distinguant finement des faits ou situations. *Las evolucions tecnologicas van tan regde que se fau adaptar de lonja, a tau punt que d'unes pòden pas seguir. Dont mai se complexifica, dont mai còsta per s'adaptar.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, les élèves parviennent à inscrire leur production personnelle dans une dynamique collective. Ils peuvent non seulement défendre leurs propos, argumenter, réagir dans un débat à des prises de position opposées, avec ou sans préparation préalable en fonction de leurs compétences linguistiques. Selon les situations et les besoins, ils collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel que leur propre bagage leur permet de mieux appréhender.

Cette interaction peut trouver toute sa place dans le cadre d'échanges, de correspondances (Erasmus, eTwinning, etc.) ou encore de projets menés dans le cadre de l'EAC.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions, et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes, de dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

C1

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Il peut surmonter facilement des lacunes par des périphrases en continuant à s'exprimer de manière fluide, si le sujet n'est pas conceptuellement trop difficile.

Il peut expliquer (en occitan-langue d'oc) pourquoi les informations d'un texte long et complexe (écrit en français) sont pertinentes. Il peut résumer (en occitan-langue d'oc) une conversation ou un texte long et complexe qui ont trait à des domaines familiers.

Il peut faciliter la coopération et l'interaction dans un groupe et coopérer pour construire du sens.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples sont donnés dans la variété provençale et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques dont la liste figure en fin de document. La colonne de droite établit principalement la liste des nouveaux apports du niveau C1. Les stratégies du niveau B2 (classe de première) doivent être également mobilisées.

B1	C1
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple	**Des stratégies** – **Demander des explications ou des éclaircissements, reformuler pour autrui** afin d'aider au maintien de la communication. – **Faire le lien entre ses propres interventions** et celles de ses interlocuteurs.

présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	– **Remanier** un texte source ou une intervention complexes afin de les rendre accessibles à autrui, en conservant l'essentiel.
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Quouro an leva guerro e coume lou counflit s'es-ti acaba ? Quant de vitimo a fa aquéu chaple ? Quant de tèms, après la fin de la guerro, lou mounumen di mort es-ti esta basti dins la vilo / lou vilage de… ?* *Quant de cop l'an se ié fai de ceremounié dóu souveni ? Quau ié participo ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir *Escriéu, tant qu'es en lengo nostro, tout ço que vos sus la pajo « Païs d'o » ! Publico-ié tambèn de foutò vo de videò de ço que t'agrado. Te farié gau belèu de parla de ti passioun, de ti passo-tèms, en prouvençau ? E pèr-de-que pas escambia emé de gènt que rèston liuen de tu e qu'an pamens li mémi goust que tu ?* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *M'agradarié d' / voudriéu / amariéu alesti uno mostro sus li femo qu'an fa mirando en païs d'o.* *Sènso vous coumanda, me poudrias-ti dire mounte pode trouba de testimòni / de doucumen sus aqueste sujèt ?* *Poudèn leva debat sus la questioun de l'egalita chato - drole, mai, se vous plais, vole pas ausi de resoun dessenado ! Vous faudra bèn chifra avans que de parla, parai ?* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord** avec nuance. *O ! Segur ! Eto ! Segur que o ! Naturalamen. Vai soulet. Acò se demando pas !* *Au countràri ! Que noun, ié siés pas !* *Siéu proun / bèn d'acord emé tu. Ai lou meme vejaire que tu.* *Siéu pas (en-plen) d'acord emé tu. De bon, siéu pas de toun vejaire.* *Pèr lou mens, poudrian toumba d'acord sus acò, de-que n'en pènses ?* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *La « receicioun » d'uno obro : de-qu'es lou sèns d'aqueste mot ? Iéu, ai coumprés qu'es liga i reacioun dóu publi. E se m'engane pas, disès qu'acò pòu varia d'uno epoco à l'autro, d'un endré à l'autre ?* *Ansin, d'ùnis obro en lengo d'o sarien belèu mai couneigudo dins de païs fourestié qu'en Franço ? De que significo acò ? Aurias-ti un eisèmple pèr se n'en miés avisa ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Bonjour ! Bèn lou bon-jour ! Adiéu coulègo ! La bono salut ! Coume sian ? Bono journado ! Bono vesprado ! Bono dimenchado ! Tenès-vous fièr ! Au revèire ! Adessias !*	**Des actes langagiers** – **Demander des explications ou des éclaircissements, reformuler pour autrui** afin d'aider au maintien de la communication. *Poudrias-ti tourna dire de quete biais an eregi lou mounumen di mort de la Proumiero Guerro dins la vilo / lou vilage de… ? Belèu qu'ai pas tout retengu, nimai tout bèn coumprés. Quau n'a agu l'idèio ? Es la coumuno que l'a fa de soun sicap ? Coume l'an paga ? Avès bèn parla tout aro de la participacioun dis estajan pèr souscricioun ? Acò's acò ? De-que nous soubro vuei coume testimòni d'aquelo pountannado ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, dans des situations très variées : *Escrivès tant-e-pièi mai sus la pajo « Païs d'O », mai avisas-vous de la courreicioun / de la qualita de la lengo nostro. Poudès utilisa uno moulounado d'óutis – en ligno tambèn – pèr verifica vòstis escri : diciounàri, gramatico,* etc. *Anessias pas óublida nimai que, causo seguro, quaucun vous legira. Fugués dounc clar, se voulès èstre coumprés dins vòsti prepaus, e subretout courtés emé vòstis interloucutour pèr fin que la pajo rèstesse agradivo pèr chascun.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Es-ti poussible d'evouca la situacioun di femo e soun evoulun fin de miés coumprene lou persounage de Mirèio, pèr eisèmple ? À la mita dóu siècle dès-e-nòu, pèr prene de gràndi decisioun, li fiho èron representado pèr soun paire, pièi, pèr soun ome quouro se maridavon. Avien segur la cargo dis obro de l'oustau mai tambèn, de cop que i'a, de respounsableta dins la vido dóu mas. En-demai, d'aquesto pountannado, li femo avien pas lou dre de vote, ié faudra espera un siècle pèr acò…* – **Suivre facilement des échanges** entre tiers dans une discussion de groupe et un débat et y **participer**, même sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers : *Avès resoun de dire que li gènt se permeton mai de causo sus li maiun souciau, bèn escoundu darrier un escran e sènso signa de soun noum. D'aquéu biais, lis escorno e li fàussi novo se podon espandi à touto zuerto e, la mage part dóu tèms, à l'impuni. Pamens, siéu pas de voste vejaire toucant l'usage di maiun souciau en generau que rèston d'óutis precious pèr quau capito de li gaubeja. Ansin, se poudrian segur acourda sus de grand principe coume, pèr eisèmple, la verificacioun di sourso d'enfourmacioun, la liberta d'espressioun emai lou dre à l'óublit, dins lou respèt degu en chascun.* – **Animer un débat ou une discussion** de manière souple et fluide en reformulant et relançant, y compris sur des sujets abstraits, complexes et peu familiers : *Poudrias-ti desveloupa vosto pensado sus la receicioun dis obro en lengo d'o foro de Franço ?* *Pensas-ti que li legèire de lengo latino se n'en coungouston mai que lis autre ? Sauprias-ti dire perqué l'obro de Jan-Enri Fabre, pèr eisèmple, fai mirando au Japoun ?* *Vous prepause d'esplica voste poun de visto, pèr lou menut,*

Gramaci ! Perdoun, desencusas-me ! Vous pregue de me desencusa. Siéu regretous(o). Siéu descounsoula(do).

- **Relancer** et **reformuler** de manière souple.

  De-qu'es la toco de voste proujèt d'entrepresso ? Lou poudès-ti presenta i fidèle de nosto emissioun ?

  En-de-que vous servira de recampa d'artisto vengu d'en-pertout dins un meme oustau de prouducioun ?

  Mounte n'en sias de vòsti recerco ?

  E aro, de-que vous rèsto de coumpli pèr councretisa voste proujèt ?

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information.**

  D'en proumié / pèr coumenca / pèr ataca, vous fau bèn chausi lou tèmo que voulès evouca.

  Pièi / après / en seguido / pèr countunia, poudrés bouta en avans lis elemen mage / impourtant.

  Fin finalo / pèr clava / pèr acaba, apoundrés d'elemen segoundàri / tóuti li detai que voudrés.

- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique.

  La literaturo fantastico m'agrado forço / un pau / gaire / pas, etc.

  I'agradon proun / bèn, li rouman poulicié.

  Me languisse de legi lou nouvèu rouman de sciènci-ficioun que vèn de parèisse.

  Ame lis obro que m'espanton o que me fan pantaia tant coume li que m'esfraion vo me tènon apetega fin qu'au bout !

- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.

  La Tarasco es pas rèn qu'uno bèstio legendàri que fai tant pòu i pichot. Fai mestié de chifra sus soun role en founcioun de la pountannado de l'istòri, sus sa simboulico raport à l'endré ounte rèsto, etc.

em'acò chascun sarié en mesuro de se farga un vejaire siéu e belèu d'endrudi l'estùdi emé si pròpris argumen, si pròpri resoun.

- Utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des **relations sociales** et ajuster le registre de langue et le style pour tenir compte des **codes sociolinguistiques** :

  Vous souvetan la benvengudo en tóuti. Bon vèspre, brave mounde. Sian tras qu'urous de vous acueie e nous tèn à cor de vous gramacia d'èstre vengu tant noumbrous aniue. Tre qu'un autre councert sara douna, mancaren pas de n'en faire la reclamo e vai soulet que n'en sarés assabenta d'un biais vo d'un autre. En esperant, tenès-vous bèn au courrènt de nosto atualita sus li maiun souciau !

- **Reformuler**, faire le point et discuter des contributions des autres sur des sujets relevant de ses centres d'intérêt :

  Poudrias-ti faire descurbi voste univers artisti à nòstis auditour ? D'après vous, sarié-ti poussible de parla de « lengage universau dis art » emai fuguèsse escassamen questioun de « musico tradiciounalo » ?

  Se vous seguisse bèn li coumpousitour di païs d'o an fa siéu d'èr e de ritme que venien d'un pau d'en-pertout e lis an mescla à soun univers propre.

  De-que se pòu pensa di tèmo chausi e dis estrumen de musico utilisa ? Es-ti poussible d'espremi li mémi causo dins tóuti li lengo e de jouga touto meno de musico emé d'estrumen tradiciounau ?

- **Faciliter la compréhension** d'un problème complexe en classant les points importants pour les présenter sous forme d'un schéma logique et **renforcer le message** en répétant les aspects clés de différentes façons :

  Decida lou mounde es un eisercice di mai tihous. Pèr vosto dicho, es necite que digués voste resounamen d'un biais proun clar : déurias acoumença pèr presenta vòstis idèio, e un cop qu'aurés trouba la draio que vous sèmblo bono, poudrés cerca d'eisèmple e d'image clar pèr figura vosto pensado. Acabarés pièi vosto dicho pèr un mot fin vo uno paraulo famouso, pèr fin que voste publi se posque ramenta de ço qu'avès di.

- Intégrer et exprimer des **sentiments** et des **émotions** lors d'une description claire et détaillée de sujets complexes :

  Proun de legèire de rouman poulicié, se chalon de pousqué mena l'enquisto en meme tèms que li persounage de soun libre. Ansin, vivon l'aventuro de l'en-dedins : soun sousprés pèr de descuberto quouro d'entresigne i'avien escapa o quouro de nouvèus evenimen arribon e que se i'esperavon pas ; au desnousadou, podon èstre urous - emai fièr – de s'avisa qu'avien agu la bono sentido e devina lou mot de santo Claro avans l'ouro !

  Au countràri, d'ùni legèire que i'a preferisson, éli, counèisse tre la debuto lou coupable dóu crime e vèire, à flour e à mesuro, coume l'enquisto sara menado, coume la lèco sara pausado, pèr lou pousqué destousca !

- **Transmettre des informations spécifiques** et expliquer pourquoi elles sont pertinentes, en intégrant des références, y compris culturelles :

  I'a proun mistèri alentour de la Bèstio dóu Vacarés. Pamens, dóumaci soun « péu secarous », si « bato fourcudo », « soun carage d'ome », si « dos bano », e la meno de « fifre » que n'en jogo, es pulèu eisa de recounèisse aquelo bèstio que se presènto à Jaume Roubaud coume un « mié-diéu de l'Antiqueta ».

Outils linguistiques LVC, LVB et enseignements bilingues

La maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée, comparative et plus systématique des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe.

Les élèves sont encouragés à mobiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique pour développer un usage approfondi de chaque langue pratiquée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives** ; elles sont laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

En terminale, la plupart des sons de la langue sont acquis. L'intelligibilité doit encore être travaillée pour assurer des échanges fluides et expressifs. L'accentuation, l'intonation et le rythme sont utilisés par les élèves pour appuyer les messages qu'ils veulent transmettre.

B1 phonologie
Maitriser les relations les plus courantes entre phonie et graphie (par exemple : nh, lh, ò, o, -a atone, rr, … en graphie classique).
Reproduire avec aisance les triphtongues et en maitriser les principales graphies (*ieu, uòi, uau, uèi,* etc.).
C1 phonologie
Maitriser finement l'ensemble des relations entre phonie et graphie.
Réaliser sans erreur les voyelles ouvertes ou fermées (selon les parlers, par exemple : *conselh, telefonet / bèla, problèma).*
Repérer et réaliser l'assimilation entre consonnes dans les variétés qui la pratiquent *(es vengut lo temps* [esßeŋgyllutens]*, an cambiat de vestit* [aŋkaŋßjaddeßestit], etc.).
S'exercer à la prononciation d'autres variétés.
B1 prosodie
Maitriser l'accentuation tonique.
Effectuer les liaisons.
Adopter une intonation ascendante ou descendante selon le type d'énoncé.
C1 prosodie
Repérer et réaliser avec aisance les intonations de l'exclamation, de la surprise, etc.
Varier les intonations pour retenir l'attention.
Faire montre de fluidité dans le discours.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les termes sont donnés en variété gasconne et peuvent être transposés dans d'autres variétés.

– **Espace privé et espace public**

B1 *paisatge*, v*ila, campèstre, campanha, ciutat, vita personau, vita professionau, barri, quartièr, vias, camin, carrèra, montanha, plaja, còsta, desèrt, bòsc, mar, ocean, fluvi / arriu, lac, canau, hont, putz, lavader, pont, drets de las hemnas, egalitat salariau, sosmission, liberar, estremar, lutar,* etc.

C1 *caminar, amainatjar, ua metropòli, l'espandiment urban, un lotejament, l'exòde rurau, ua bosiga, lo boscatge, desboscar, ua seuva, lo pinhadar (noter le masculin), lo planèr, un malh, ua pena, ua palud, un casso / la cassora, ua jungla, lo peugue, un parc nacionau, ua resèrva naturau, lo mascaret, lo gave, un lac / una laca / la gauba, un estanh, un estanhòt, la baïna, un sendèr crabèr, ua senderòla, senderar (traçar un sendèr), ua androna, ua endòrta, un aquaducte, un agau, un bocau, las ressorsas en aiga, desviar l'aiga, estauviar, condicion femenina, movement feminista, dret d'ainada, precursora, emancipacion, l'anar de la societat, reïvindicar, convéncer,* etc.

– **Territoire et mémoire**

B1 t*estimoniatge, testimòni, la revòlta, la susmauta, lo dever de memòria, soviéner, sovier, brembèr, las brembas, patrimòni, memòria, passat, paisatge,* etc.

C1 *espacis naturaus e territòris culturaus, espacis frontalèrs, las termièras, monuments istorics, estatuària, monuments deus morts, memoriaus, pèira quilhada, busoquejadas, traç de l'istòria, lòcs de legenda, credenças, istòria oficiau, transmission, amnesia, ocultacion de l'istòria locau, quartièr istoric, patrimòni bastit, patrimòni immateriau, archius, musèu etnografic, creacion artistica,* etc.

– **Fictions et réalités**

B1 *la realitat, imaginari collectiu, informacions, contar, tradicion populara, pintura, aquitectura, legendas, legendari, fantastic, estrangetat, literatura, oralitat, legendas, fantastic, imaginacion, ficcion, eròi, identificacion,* etc.

C1 *utopia, distopia, metamorfòsi, mite, mitologia, istòrias fictivas, arquetipe, figuras emblematicas, transmission, credença, supersticion, sciéncia-ficcion, irrealitat, figuras tutelaras ; esmàver, esglasiar, esmiraglar,* etc.

– **Enjeux et formes de la communication**

B1 *comunicar, parlar, díser, escotar, enténer, compréner, s'adreçar a, informar, anonciar, entrar en relacion dab, divulgar, explicar, transméter, expausar, presentar, algoritme, aprendissatge supervisat, aprendissatge automatic, jornau (léger suu jornau), diari, actualitat, audiovisuau, orator / oratora, discors, devís, convéncer, celebrar, arrevirar / tradusir, s'adaptar,* etc.

C1 *retorica, atrunas de comunicacion, registres / nivèus de lenga, eloquéncia, diversitat deus punts de vista, debat, censura, foncion de la lenga, presa de paraula, paraula publica, enjòcs deu lengatge, poder deus mots, con·hessar, se hidar, discors engatjats, la sinceritat de l'orator, mèdias tradicionaus e navèths mèdias, poder deus mèdias, opinion publica, resisténcia au poder, transmission orau, traduccion, dret de vòte, aprendissatge per ahortiment, hialats de neuròna artificiaus, intelligéncia artificiau generativa, agent conversacionau, interpretar, transpausar, nuançar / balançar, transméter los sabers,* etc.

– **Citoyenneté et mondes virtuels**

B1 *influéncia, drets, devers, virtuau, informacions, engatjament, ordinator, intelligéncia artificiau, dadas de massa, cloud / brum, còfre-hòrt numeric, hialats sociaus, influençaire / influençaira, origina, eslogan, difusar,* etc.

C1 *informacions, entenament, capatge, faussas informacions, relacions umanas, educacion aus mèdias, dadas personaus, respècte de la vita privada, intelligéncia artificiau generativa, requèsta, democracia participativa, censura e contròle d'internet, ciber-secutament, libertat d'expression, usurpacion d'identitat, manipulacion, blògs, fòrums, lançaire d'alèrta, numerizacion, servider informatic, seguidor, introduccion de mots navèths, neologismes ; evoluïr, promòver, imitar, escarnir,* etc.

– **La langue d'oc dans le monde**

B1 *guèrra, religion, exili, viatge, autor, musica, teatre, opèra, comunautat, au-delà de las mars, en lòc mei, endacom mes, un estudi, recèrca, escambis, universitat, collòqui, Vath / Val d'Aran, valadas italianas, ligams, emigrar, viatjar,* etc.

C1 *engèni deus trobadors, de las trobairitz, literatura europèa, crotzadas, guèrras de conquista, Italia, exotisme, las Índias, las Americas, l'Africa, exòde, emigracion volontària / forçada, país perdut, hòra-treit, praubèr, misèria, arcuelh, estrangèr, estranh, mite, mitologia, tornar au país, riquèr, bessoatge, comunautat linguistica, arrajada culturau, cadièras universitàrias, manténguer, assimilar, mestissar, influenciar,* etc.

Grammaire B1 / C1

Le verbe

– Le présent de l'indicatif, y compris pour quelques verbes irréguliers *(anar, har / hèr / hèser, poder, voler, díser, escríver,* etc.).
– Les temps du passé : imparfait, passé composé et passé simple, y compris pour quelques verbes irréguliers (*anar, poder, voler, saber, díser,* etc.).
– Le futur.
– Le conditionnel.
– L'impératif.
– Le subjonctif présent et passé, dans ses formes courantes (*cau que viénias , caleré que vienosses).*
– (C1) La concordance des temps, l'usage du subjonctif à valeur de futur en gascon, le passé simple pour une action achevée et le passé composé pour une action qui dure.
– (C1) Utilisation correcte et variée des temps composés et des modes, notamment le subjonctif pour exprimer les nuances de désir, de doute, de nécessité, etc., ainsi que l'ordre et la défense.
– (C1) Savoir repérer et comprendre des conjugaisons relevant d'autres variétés.
– (C1) Connaitre une large gamme de suffixations verbales (*-ejar* ; *-ificar* ; *-izar* etc.).

Le nom

– Identifier les éléments de la phrase ; les accords de genre et de nombre.
– (C1) Maitriser le genre de noms courants, distinct en occitan et en français *(un imatge, lo rescontre, ua messorga, la chifra,* etc.).
– Connaitre les articles définis et indéfinis, leurs formes élidées (*l' ; d'*) et contractées *(au, aus, deu, deus…*).
– (C1) Utiliser l'article partitif (*de,* d'), selon les variétés.
– Connaitre l'usage des noms propres de pays, régions, départements, cours d'eau, relief, la plupart du temps sans déterminant *(françа, belgica, itàlia, occitania, gasconha, provença, cantau, garona, ròse, aups, los pirenèus* etc.).
– Utiliser les suffixes diminutifs et augmentatifs *-on / -ona, -et / -eta, -òt / -òta,-in / -ina -às / -assa, -aràs / -arassa, -arut / -aruda* en tenant compte de leur valeur affective ou péjorative.
– (C1) Utiliser les suffixes collectifs *(-an, -ilha, -um, -ina,* etc.).
– Utiliser les suffixes en *-aire / -airitz, -èr / -èra, -an / -ana, -ista,* etc., pour former les noms de personne ou de métier comme *jogaire, cantairitz, cocassèra, farmacian, florista,* etc.
– (C1) Utiliser les verbes substantivés : *lo minjar, lo béver, lo dromir, lo cantar* etc.
– (C1) Utiliser l'expansion du groupe nominal par des propositions relatives.

Les adjectifs et les pronoms

- Connaitre les règles générales d'accord en genre et quelques formes spécifiques suivant les variétés *(bèth, bèra, beròi, beròja, polit, polida, purmèr, purmèra* etc.).
- (C1) Connaitre les règles d'accord en nombre de l'adjectif qualificatif, selon sa place dans la phrase suivant les variétés.
- Connaitre les adjectifs et pronoms démonstratifs et possessifs.
- (C1) Distinguer et utiliser les adjectifs et pronoms démonstratifs *(aqueth, aqueste, aceth),* en maitrisant les nuances liées à la distance géographique ou temporelle.
- Utiliser les adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux.
- Connaitre les adjectifs indéfinis *(cada, quauque, tot, tota, quin, quina,* etc.).
- Utiliser à bon escient les pronoms personnels sujets (pour insister, pour lever un doute sur la personne verbale).
- Utiliser les pronoms personnels compléments, notamment pour la conjugaison des verbes pronominaux.
- Utiliser les pronoms et adverbes interrogatifs *(on / ont ? Quau ? Quin ? Quora ? Com ? Quant ? Perqué ?* Etc.).
- Utiliser les pronoms indéfinis *(cadun, quauqu'un, quauqu'una, quauquarren, degun,* etc.)
- (C1) Identifier les pronoms relatifs *(que, qui, dont …)* ; les conjonctions ou locutions conjonctives de subordination *(quora, quan, mentre que,* etc.)
- (C1) Connaitre et utiliser l'ensemble des pronoms neutres. Les repérer dans les différentes variétés.

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser une gamme étendue d'adverbes de temps *(adès, totjorn, totjamei, tostemps,* etc.) Et de lieu *(acerà haut, a l'embaish, capvath,* etc.).
- (C1) Maitriser différents adverbes de négation *(pas, non, non pas,* etc.).
- Situer dans le temps *(au sègle vintau, dens las annadas,* etc.), savoir exprimer les dates (jour, mois, année) et les heures.
- Utiliser les connecteurs logiques et chronologiques *(purmèr, puish, fin finala,* etc.) et en connaitre une large gamme.
- Connaitre les prépositions et groupes prépositionnels permettant de situer dans l'espace (*au purmèr plan, en arrèrplan, a man dreta, a man esquèrra,* etc.).

Les adverbes pour exprimer la préférence ou la comparaison

- *Mei / mes… que, mensh… que, autant… com,* etc.
- (C1) *Miélher, peger, sordèish,* etc.

Les adverbes de manière et de quantité

- *Atau, ben, mau, lèu, viste, mes / mei, hèra / hòrt, fòrça, guaire,* etc.
- (C1) *Dab abonde, màgerment, quasi, just,* etc.

La phrase et son organisation

- Maitriser l'organisation de la phrase simple affirmative, négative, interrogative et exclamative (intonation, particule *-ti* selon les variétés).
- (C1) Maitriser les formes actives et passives. Donner la préférence à la forme active.
- (C1) Utiliser des structures de phrases complexes incluant les subordonnées, les propositions relatives et les constructions conditionnelles.
- Former des constructions attributives.
- Utiliser des graduatifs pour exprimer l'intensité, la qualité : *fòrça, hèra, beròi, dehèt, regde, guaire, pron, tanben, pro,* etc.
- Utiliser les conjonctions de coordination
- Utiliser les modalisateurs : *lhèu, benlèu, bensai*
- Compléter le nom par des propositions subordonnées relatives simples
- (C1) Repérer et utiliser les procédés emphatiques : intonation, exclamation, détachement en début de phrase, pronom personnel d'insistance, etc.
- (C1) Repérer et utiliser les marqueurs stylistiques de l'ironie : phrase négative *(ne hé pas calor !),* antiphrase, etc.
- (C1) Connaitre et utiliser avec finesse les différentes manières d'exprimer le pronom indéfini « on ».
- (C1) Connaitre la place des pronoms dans la succession de deux verbes et la reproduire avec régularité (*que t'ac poi díser* etc.).
- (C1) Exprimer la notion de possession avec le déterminant défini (*se préner lo màntol,* etc.).

Programme de paicî pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. À la découverte d'une tribu de l'aire paicî
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

La classe de 6e représente pour beaucoup d'élèves un premier contact sensible avec la langue, une découverte joyeuse et pour certains élèves la sensation légitime d'entrer dans un nouveau monde. En lien avec les axes culturels, l'élève découvre progressivement de premières règles simples de fonctionnement de la langue, qu'elle fasse déjà partie de son environnement familial ou qu'elle soit nouvelle pour lui.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens.

L'élève apprend à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Cet axe d'étude vise à familiariser les élèves avec la description et la caractérisation des individus, tant réels qu'imaginaires. Les élèves apprennent à utiliser des phrases simples pour parler des gouts, des caractéristiques physiques, des préférences ou des traits de caractère de personnes ou de personnages célèbres de l'aire paicî.

Objets d'étude possibles

- Personnages et héros familiers des histoires de la région paicî
- Une histoire de clan et famille

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

Cet axe d'étude vise à familiariser les élèves avec le vocabulaire et les expressions liés aux activités de la vie quotidienne. Cet axe permet aux élèves de décrire leurs lieux de vie, leurs habitudes, leurs gouts alimentaires, leurs loisirs, leurs jeux. En explorant ce thème, les élèves apprennent à communiquer sur des sujets concrets et proches de leur expérience personnelle, ce qui renforce leur compétence linguistique et leur confiance en soi.

Objets d'étude possibles

- Les jeux traditionnels paicî
- Les traditions kanak au quotidien

Axe 3. Pays et paysages

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer les différents paysages de l'aire paicî et permet d'enrichir leur vocabulaire et leur compréhension culturelle à travers la description de lieux, de la nature et de l'environnement. En apprenant à parler des paysages, les élèves découvrent la diversité de leur région qui se décompose traditionnellement entre vallée et bord de mer.

Objets d'étude possibles

- L'intérieur des terres (les vallées)
- Le littoral

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer des récits traditionnels (contes, mythes et légendes) du monde paicî. À travers la littérature orale kanak, ils découvrent des univers imaginaires riches en symboles, tout en accroissant leur vocabulaire et en améliorant leur compréhension orale et écrite. Ce thème encourage également la créativité des élèves, en les incitant à restituer les histoires ou à inventer leurs propres contes.

Objets d'étude possibles

- Mythes et légendes
- Les contes d'animaux et de monstres en pays paicî

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Cet axe d'étude permet aux élèves de découvrir comment les émotions sont exprimées à travers différentes formes d'art, telles que la musique, la littérature, la sculpture ou les danses traditionnelles. En explorant ce thème, les élèves apprennent à décrire et interpréter les sentiments que les artistes communiquent dans leurs œuvres ou qu'eux-mêmes ressentent à la vue des productions artistiques. Cela les aide à enrichir leur vocabulaire émotionnel.

Objets d'étude possibles

- Tressage, vannerie et sculpture
- Chants et danses (expressivités corporelles et vocales)

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 6e, la compréhension de l'oral passe par un entraînement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de quelques mots suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année l'élève est entraîné à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.) mais très simples et courts.

L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots familiers** voire **proches du français ou de l'anglais** pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : les aliments (*tii, kapé),* les activités de loisirs (*cué gitaa, cué balô*), les vêtements (*cimici*, *tiriko, câdai, palito*), certains membres de la famille *(papa, mama,* etc.), animaux (*minô, paaci, ööci*). – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour	**Des stratégies** – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple – S'appuyer sur les **mots familiers** ou **proches du français ou de l'anglais** pour reconnaitre le thème : *horse / ööci, chemise / cimici, paletot / palito* – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.

identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	– S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En 6e, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listes en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	**Des stratégies** – **À l'oral :** répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Wëéni wë Téâ mâ wë Cuké.* *Ru côô caapwi nâ cërëda. Pwa nâ nâgöri, nâ wë bau pâ pwârâ upwârâ. Dau môôgërë.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. *Bwëcu* *Wëgo nâ nêê-ô…* *Go mêê gé… / Go pitâ…*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Bwëcu ! Wâdé !* *Wë pwini nâ wë… / Wë tônî nâ wë…* *Wë pwini nâ pwinâ cië-ö, nêê-ê… / Wë tônî nâ tônâ cië-ö, nêê-ê…* *Wë tëpéníî nâ tèpa béé-ö…* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite.

Go pwa…Nâja / Nâja kôô nâ… – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *E mwa tââ wë U nâ môtö, nyê të wâdé têê nâ é pwa éatë tépa ipokâ…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Nûmôô dërë pârâ nâ Engi, ba nâ jè pwa pötërë.* *Wâ pâbééa nâ pwa buké, â wâ pucö nâ jè côô i ja atù* (poule couveuse) – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Dë tôôtù nâbë ? Dë parui / dë nâja ?* *Dëuru nâ töötù i wâdé kë wë* (anniversaire)*… / gë pwa dë nâbë ? / gë pwa dë dëuru ?* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (*êrêdipi inâ râ töötù / dë inâ râ töötù ? (13:15) inâ râ töötù*) et informelle. – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. *Wâdé tôô / èpë tôô…* *Wâdé tôô wâdo têû.* *Èpë tôô i pwârâ otëpwe.* *Wâdé tôô cué balô… / ëpè tôô nûa ngöpö…* *Wâdé tôô i otëpwe goo…* *Èpë tôô i nyâbi goo…* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant quelques connecteurs logiques et chronologiques : • ajouter un élément : *â nâbwé…* • illustrer : *waacèpwii* • exprimer une opposition : *âconâ…* • exprimer la cause par juxtaposition : *nyê tiéu-e, é maagé* • exprimer la conséquence : *ê kaa nâ…* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Pârî mâ go wâdo jawé môô…* *Dëuru nâ go pârâ nâ ipito nâ wië.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *O géré wë… :O géré wë Cau nâ popa i culié kôô.*	*Wë nyaa kôô nâ wë… / Wë caa kôô nâ wë* *Pwi(tô) cië-ö nâ nêê… / Pwinâ (tônâ) cië-ö… /* *Pwi(tô) jii-o nâ nêê… / Pwinâ (tônâ) jii-o nâ wë…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *E mwa tââ wë U nâ môtö. Pwacoé nâ jè côô-ê, nyê të wâdé têê nâ é pwa éa të tépa ipokâ…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Ara-o nâ pwa buké,â cèù-o nâ go côô i ja atù (poule couveuse). Görö aémwù nâ pârî mâ jè côô i görö jaa â görö ijè étö / âjù îjè nâ jè côô i nâ wië.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. *24 tù api : töötù ipwâdé kë tépa âjù âboro.* *Nâbë nâ dëuru kârâ pwapwîcîrî / Nâ capéto nâ go pârâ nâ ipwâ mûrû / Nâ pwapwîcîrî nâ jè pârâ nâ goro pwapwîcîrî.* *Eiri / nâbë / gécaa / géélu / nâja géélu…* • Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure : de manière formelle (*13:15*) et informelle (*Görö(nâ) dëuru / görö gopaé / pucö kârâ gopaé / nâ cëùrù îja ? / nâ bërënêê*) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.** *Wâdé tôô / èpë tôô…* *Wâdé tôô wâdo têû ba dau pwa jawé nâ.* *Èpë tôô i pwârâ otëpwe ba pa dau mââ.* *Wâdé tôô cué balô ba wâru béé-ö. / ëpè tôô nûa ngöpö ba jè po tii.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques :** • ajouter un élément : *â nâbwé* • illustrer : *waacèpwii* • exprimer une opposition, une concession : *âconâ…* • exprimer la cause : *Ba… (é ipwâ ba é po pârâ)* • exprimer la conséquence : *ê kaa nâ* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Numôô dërë wâdo jawé môô.* *Dëuru nâ pucö kârâ gopaé nâ go pârâ nâ ipito nâ wië.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes. *O géré wë… / Pwiri wë… : O géré wë Cau nâ popa i culié kôô. / Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô.*

Interaction orale et écrite, médiation

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listes en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau a1+

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).
Des actes langagiers – Poser quelques **questions simples** : *Gë pwa dë ?* *Dë nêê gë ?* *Gë pitâ pë ?* *Gë pâ pë ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Mêê ! / Tâbo ! / cimâdö !* – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée** *:* *Bwëcu / Wënâu, wâdé ? / Wô pë wë… ? / E pwa dë wë… ? / Olé bwëti / Olé ba mâinâ…* – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée : *pârî mâ go pârâ nââ nâ wârâcoo ?* *Pârî mâ go…go ila gë ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Û nyê wâdé !* *Mbwa câ wâdé !* – **Épeler** des mots. *Tamârî, go inâ pai wii rë / Tamâ, wèéni pai wii rë…* – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier**, y compris par des formules toutes faites. *Pârî mâ gë inâ côwâ ?* *Gë wënâu pai wii gë… ? / Dë pai wii gë… ? / Wërëpë pai wii gë… ? Pai inâ dë… ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé**, **remercier**, **s'excuser**, y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. *Bwëcu ! Wâdé* *Mâ nâbë / Mâ wiidëuru / Mâ nâ Capéto…* *Olé / Go pwa olé të gë / olé ba mâinâ…* *Pwanâuri-o / Pwanâuri-o ba go ipwâ.* – Utiliser des verbes de **perception**. *Niârî cai / côô cai / tamâ cai / tamârî cai* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *Wëé nî dö wii nâ goro tablo.*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Gë câmû pë ? / Gë mêê gé pë ?, Gë pâ pë ? / Wadé të wë i köcö ? Dë nâ guwë nîmîrî nâ goo ? / Gë puu görö êrêdipi inârâ töötù ?Dë inârâ töötù nâ gë puu nâ ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Popa pâ nêmûrû wë ! / Pa cööbé i tii kë wë ! / Tèpiri I tii (kaié) kë wë…* – **Demander des nouvelles et réagir simplement** *Guwë wënâu ? Wâdé ? Û wâdé / Â wëgë nâ ?* – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Pwîcîrî* *Pârî mâ guwë…* *Pârî mâ go…* *Pwîcîrî nâ guwë îja nâ nî.* *Câ pârî mâ guwë wâdo nâ nî.* *Pa pwîcîrî i paao nâ nî.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** *Û nyê wâdé ! / gë âjùpârâ* *Mbwa câ wâdé / câ gë âjupârâ* – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** *Tamârî ! Go tomârâ I paoo / I paoo kôô nâ…* *Go inâ pai wii rë I…* – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites *:* *Dë nâ é inâ ? / Dë nâ gë nîmîrî ? / Pârî mâ gë topwo ciâ ? / Pârî mâ gë côwâ bwëti ? Pârî mâ bii nâ nââ popwaalé ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** *Bwëcu ! wâdé ?* *Go jè pi ciââ / Bë jè pi ciââ pâ nî / Bë pi naa wë / Go jè pi nââ gë / go jè pârâ jii gë* *Olé / Olé ba mâinâ / Olé bwëti…* *Pwanâuri-o*

Nyârî nâ görö internet / Mûdërë nâ görö internet. *Nyârî nâ görö pâ opwatii nâ pwiri goropûinôâ pwiri Jè wënâu pai inâ kâjè nâ pwa âgré.* – Exprimer des **besoins élémentaires**. *Go môô / go töö kaa / go mââgé / go copwa / numôô dërë wâdo* – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *I cué gitaa nâ tapo nâ görö 9 inârâ töötù* *I cué gitaa nâ wô nîboo nâ stade.* *Caapwi mil i wârî wë*	*Go ila gë* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Guwë topwo coo / Guwë topwo tââ / Guwë pwa côô co / Guwë pwa côô co wë* *Guwë nabwé tuâ bèèpwiri / pa coo pâ wibèèpwiri / Nâbwé nâ pwiri* – Utiliser des verbes de **perception.** *Niâ nâ gö… / têrê / tamarî* *Câ go têrê / nyê ticè nâ go têrê…* *Guwë nyê côô ?* *Dau nêa / Dau mââ…* *Wâdé tôô i nûmêê…* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** *Wâ nî / Wâ nî görö pwinuââ / Görö tablo / Görö i nôôkârâ popiéé* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Go dau môô / é dau töö kaa / go dau mââgé / é copwa / numêê dërë wâdo* *O wâdé nâ pitâ têê / câ é têrê / câ é tëmôgöri… / câ é popa bwëti… (pwinâ inâ, pwinâ purâ…)* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *I inârâ töötù kârâ i cué gitaa nâ 9h* *Wâ nîboo nâ stade i cué gitaa* *Caapwi mwâni i wârî wë* *Câ rë wârî tèpa èpo mâ âboro èpo.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves. À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont utilisés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

- Les lettres utilisées dans l'alphabet paicî, *nâ âmû*.
- Prononciation et orthographe : correspondance graphème / phonème.
- Le système phonologique actuel du paicî est composé de 50 phonèmes, dont 19 consonnes et 31 voyelles.
- Les voyelles brèves
  - **A1** : a, e, é, è, i, o, u
  - **A1+** : â, ê, î, ô, û
- Les consonnes à une lettre
  - **A1** : b, d, g, k, l, m, n, r, t, w
  - **A1+** : c, j

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Des personnages et héros des histoires de la région paicî**

A1 *Dui pwiridua = pwi aporo nâ, pwârâ atù, pwacëwii due, aboro pwacowé, Téâ Kanaké, Pwi nâ bibiu kârâ âboro mâ duéé, Pwi nâdëpërë duéé mâ âjù âboro.*

A1+ *Ukaï NOEL, Ukai mainâ, i pwa mûrû ukai*

– **Une histoire de clan et famille**

A1 *Tââ mâ wââo, tââ bërëwië, tââ nâ nâpô, tââ kârâ paa*

A1+ *Tèpa caa mâ Ao, tépa aunêêa, tépa paao, paapo, tèpa nârî èpo, Aèji*

– **Les jeux traditionnels**

A1 *Tù da, too goro too, pi coo goo ru, pwa nîî kêê, é popa, pwa köcö*

A1+ *Cuè balô, piicö ta ugöö, piicö tù puë*

– **Les activités quotidiennes**

A1 *Pâ ilëri = balé, nûa ngöpö, cù ârâbwé, Pa paao = tö nu, pwâru nu, tö upwârâ*

A1+ *Pârâ nâ ipito, mê nâ îja, töri i ngöpö, parâ nâ pitu të caa.*

– **L'intérieur des terres (les vallées)**

A1 *Nâpô, nâpwé, Nâ ûrûwêê, nâ kakö, bërê jawé, nâ îrîwâ*

A1+ *Nâ upwârâ, görö jaa, ti kârâjaa*

– **Le littoral**

A1 *Mârâwâ, görö mârâwâ, bèréwié, wërëdé, nâ nû, pu nû, nû, aratë,*

A1+ *éo, pwa puë, tö tù, pwa âbé, göörëwé*

– **Mythes et légendes**

A1 *Jékutâ goo tépa ijiao, mwâ tââ, wiâ cè taaci goo i dapëre parui*

A1+ *Jè ticè âboro nî, Cigado nâ wêê*

– **Contes (animaux, monstres, etc.)**

A1 *Cibwi, waacé, mêërë, pwëpwé, mârùnô, bwërë…*

A1+ *a uti âboro, Jiitëmû, tibo, kapere, u, bwatö, nâri èpo, go copwa, urâ wâdé*

– **Tressage, vannerie et sculpture**

A1 *Pwa pomê, nâ atë aratë, jöpwö, töîmîrî, görö îgé.*

A1+ *Aupuu, Kébö, wââo, wéari*

– **Chants et danses (expressivités corporelles et vocales)**

A1 *Nyâbi, Aéaé, taperaci, pwârâ nyàbi, ari nyâbi*

A1+ *Pi câbu, cabu tabéa, i ari i câbu, tö nâ nâ câbu*

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A1+.

Morphologie

– Les morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto-modales et leurs combinaisons
  - *Nyê, géré*
  - (A1+) *Mwââ*
- Les particules interrogatives
  - *Dë ? / Dë nî ? / Goro dë ? / Wii dë ?*
  - (A1+) *Dë ? / Târâ dë ? / Dë mwârâ ? / I dë nî ? / Pé dë nî ?*
- Les démonstratifs
  - *Wë / Pwini / Tôô nî*
  - (A1+) *Pé pwini / Bèèni*
- Les directionnels
  - *Nî, nîgéé, nîdö, nîboo, pwiri*
  - (A1+) *Avec la particule nââ : Nââ nî, nââ nîgéé, nââ nîdö, nââ nîboo, nââ pwiri*
- Les déterminants (pour les collections d'êtres ou d'objets)
  - *I, pâ, I pâ*
  - (A1+) *Ê, ê pââ*

- Les pronoms personnels
  - Le singulier : *Go, gë, é*
  - (A1+) Le pluriel : *Bë, guwë, rë*
- Les prépositions locatives
  - *Wâ, naa, géé, tia*.
- Les déictiques temporels
  - *Nâbë, géécaa, wiidëuru / dëuru*
  - (A1+) *Nî, èri, nâbë*
- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
  - *â | â nâ | mâ nâ | âconâ*
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession indirecte : *Kôô, kêê, kë gë, kë* (exemple : *I atë kë Poëpi* : le sac de Poëpi)
  - (A1+) La possession indirecte (pluriel) : *Kë bë, kë wë, kë rë*
- Les numéraux
  - Les cardinaux (de 1 jusqu'à 20), base 5, 10, 15 : *Caapwi, êrêilu, êrêcié, êrêpëpé…du îjè.*
  - (A1+) les cardinaux (de 20 à 40), base 20 jusqu'à 40 : *Caapwi âboro, caapwi âboro görö caapwi, caapwi âboro görö êrêilu…êrêilu âboro.*

– La morphologie lexicale

- Les affixes (préfixes, suffixes) : éléments ajoutés à un mot pour en modifier le sens ou la fonction grammaticale
  - les préfixes
  - *Nû* : cocotier / *Nânu* : cocoteraie
  - *Ca* : donner un coup / *Canôôri* : détruire en donnant des coups
  - (A1+) Les suffixes
  - (A1+) *Pëgë* = diviser / *Tapëgë* = couper avec un objet tranchant
- Les fonctions
  - les principales fonctions dans la phrase simple : Sujet + verbe + objet : *wë téâ nâ é picö câbu / é picö câbu*
  - Le prédicat : TAM + Verbe : *é ma picö câbu / é jè picö câbu*
    - *ma* = marque TAM qui exprime une action future.
    - *jè* = marque TAM qui exprime une action passé.
  - (A1+) le sujet et sa place par rapport au prédicat ou au verbe (avant ou après) :
    - Sujet + Verbe + Objet : *Wë Bwèé nâ wâdé têê* (sujet introduit par la proposition complétive *nâ*)
    - Verbe + Objet + Sujet : *Wadé të wë Bwèé.*

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
cinquième	A1+	A2

La classe de 5e se caractérise par une variété de profils d'apprenants : certains sont locuteurs, d'autres ont bénéficié d'une initiation en primaire, d'autres en 6e LVB-bilangue avec trois heures par semaine, d'autres enfin débutent en LVB en 5e. L'élève poursuit ou entame sa découverte culturelle et linguistique de l'aire paicî. Les acquis de chacun contribuent aux apprentissages de tous.

Les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatio-temporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production, l'élève peut reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer les différentes façons de se présenter et de décrire les autres. À travers l'apprentissage du vocabulaire et des structures linguistiques liées à la description physique et psychologique, les élèves développent leur capacité à parler de soi et des autres. Cet axe permet également de travailler sur la compréhension et l'expression écrites et orales, tout en encourageant une réflexion sur l'identité et l'expression personnelle.

Objets d'étude possibles

- À la découverte de Dewe Gorodé, écrivaine et femme engagée
- Faire son autoportrait

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer l'organisation de la vie quotidienne au sein de l'aire paicî. Cet axe met en lumière le calendrier spécifique du monde kanak, rythmé par la culture de l'igname et les grands évènements et cérémonies de la vie coutumière. En étudiant ces aspects, les élèves développent une meilleure compréhension de la richesse et de la diversité de leur environnement culturel.

Objets d'étude possibles

- Le cycle de l'igname
- Les mariages coutumiers

Axe 3. École et loisirs

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer le vocabulaire et les expressions liés à la vie scolaire et aux activités de loisirs. À travers des dialogues, des descriptions et des échanges, les élèves découvrent comment parler de leur quotidien, de leurs passions et de leurs activités préférées. Cet axe favorise la pratique de la langue dans des situations réelles et familières, tout en enrichissant leur compréhension culturelle et leur expression personnelle.

Objets d'étude possibles

- Une journée à la pêche
- Aller chasser dans la chaine.

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer la frontière entre la réalité et la fiction à travers des récits, des légendes et des contes mais également dans la vie quotidienne. Cela permet aux élèves d'appréhender l'une des spécificités de la culture kanak : la perméabilité et la cohabitation permanente des mondes visible et invisible dans la vie de tous les jours. En travaillant sur ce thème, les élèves enrichissent leur vocabulaire et renforcent leurs compétences linguistiques en analysant des situations inspirées du quotidien.

Objets d'étude possibles

- Les plantes dans la culture kanak
- Le monde invisible

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Cet axe d'étude permet aux élèves de découvrir des lieux emblématiques de l'aire paicî. En explorant les histoires liées à des endroits spécifiques, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en apprenant les traditions et les patrimoines locaux.

Objets d'étude possibles

- L'aire paicî (la côte est : les villages de Pwâraîriwâ et Pwêêdi-wiimiâ)
- L'aire paicî (la côte Ouest : Poya, Pouembout et Koné)

Axe 6. Les 40 langues et dialectes kanak

Cet objet d'étude permet aux élèves de découvrir les autres langues kanak de Nouvelle-Calédonie. Les élèves explorent ainsi la richesse linguistique les quarante langues et dialectes kanak parlés en Nouvelle-Calédonie en dégageant les racines communes, les différences de sonorité et de construction linguistique. Cette focale sensibilise également les élèves aux langues kanak minoritaires de leur aire culturelle ou des aires voisines, qui sont menacées d'extinction. À travers cet axe, les élèves découvrent l'importance de la diversité linguistique et les enjeux culturels liés à la sauvegarde de ce patrimoine immatériel.

Objets d'étude possibles

- À la découverte des langues kanak de ma province
- Langues kanak en danger

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, les activités langagières de réception permettent la reconnaissance et l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments lexicaux, spatio-temporels et extralinguistiques en vue de construire le sens d'un texte qui traite d'un sujet familier de simplicité variable. Dans les activités de production, les élèves peuvent reproduire un modèle court en respectant le schéma orthographique ou phonologique et déjà réussir à produire en semi-autonomie une courte présentation ou narration sur un sujet familier dans une forme énumérative. Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :
- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, les histoires, ou les conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source** et les **éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents et familiers** pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les répétitions de mots, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, **les mots transparents** ou **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

Comme en classe de 6e, les élèves débutants devront travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Pour les plus avancés, sans perdre de vue cet objectif, il s'agira de produire de façon autonome, mais dans un contexte bien défini, tant en matière de mise en situation que de thème abordé, des énoncés stéréotypés auxquels on s'efforcera de donner de plus en plus d'expressivité. Les stratégies de répétition laissent donc progressivement la place à l'imitation, à la mise en scène, à la variation simple sur des énoncés, à de courtes présentations, pour viser un début d'autonomie dans les contenus exprimés. L'élève s'approprie quelques modèles de phrases simples et un lexique de base permettant des variations.

Cela vaut également pour l'écrit, mais cette activité langagière permet une prise de risque plus importante de la part de l'élève, parce qu'elle peut être travaillée sur la durée, avec un brouillon ou en mode collaboratif. Il importe néanmoins, pour les élèves débutants notamment, de passer par des exercices plus formels de prise en note, de copie d'énoncés types et de rédaction de courts textes imitatifs. En effet, les élèves peuvent être tentés très tôt de mobiliser les traducteurs pour la rédaction. Il importe donc que l'enseignant les guide pour un usage raisonné du numérique qui les aide à étendre leur palette d'outils linguistiques. La variété des productions demandées, qui peuvent aller de l'affiche à l'article en ligne en passant par le flyer et la rédaction d'une courte narration, garantit l'attractivité des tâches.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connue.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Bwëcu ! Wâdé !* *Wë pwini nâ wë… / Wë tônî nâ wë…* *Wë pwini nâ pwinâ cië-ö, nêê-ê… / Wë tônî nâ tônâ cië-ö, nêê-ê…* *Wë tëpénîî nâ tèpa béé-ö…* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Wë nyaa kôô nâ wë… / Wë caa kôô nâ wë…*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *I wââo nâ i âjù wâ nâ pwa goro môtö mâ itëu* *Caapwi ö nâ bibiu, pwa ârâwâ bèèpi / taabéa* *Wë pwini Téâ, nâ é kîrî göiri, topwo pwélaa goo-é, ûgé nâ wërë pûrû-ê…* *Wë cuké, nâ é duu, göiri i nâ wërë pûrû-ê…* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Bwëcu ! Wâdé !*

Pwi(tô) cië-ö nâ nêê… / Pwinâ (tônâ) cië-ö… / *Pwi(tô) jii-o nâ nêê… / Pwinâ (tônâ) jii-o nâ wë…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *E mwa tââ wë u nâ môtö. Pwacoé nâ jè côô-ê, nyê të wâdé têê nâ é pwa éa të tépa ipokâ…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Nûmôô dërë pârâ nâ engi, ba nâ go pwa pötërë.* *Ara-o nâ pwa buké â cèù-o nâ go côô i ja atù* (poule couveuse). *Görö aémwù nâ pârî mâ jè côô i görö jaa â görö ijè étâjù îjè nâ jè côô i nâ wië.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Pâ parui kârâ nâja (pwa bwëti jè, nîmîrî bwëti…)* *Pâ töötù nââ nâ nâdëpërë pwapwîcîrî* *24 tù api : töötù kë tépa âjù âboro* *Nâbë nâ dëuru kârâ pwapwîcîrî / Nâ capéto nâ ticè câmu / Nâ pwapwîcîrî nâ jè pârâ nâ goro pwapwîcîrî.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Wâdé tôô / èpë tôô…* *Wâdé tôô wâdo têû ba dau pwa jawé nâ.* *Èpë tôô i pwârâ otëpwe ba pa dau mââ.* *Wâdé tôô cué balô ba wâru béé-ö / ëpè tôô nûa ngöpö ba jè po tii.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant quelques **connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : : *â nâbwé, jèpwi mwârâ…* • illustrer : *waacèpwii, wërë…* • exprimer une opposition, une concession : *âconâ…* • exprimer la cause : *ba… (é ipwâ ba é po pârâ)* • exprimer la conséquence : *ê kaa nâ…* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Numôô dërë wâdo jawé môô* *Dëuru nâ pucö kârâ gopaé nâ go pârâ nâ ipito nâ wië.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *O géré wë… / Pwiri wë… : O géré wë cau nâ popa i culié kôô. / Pwiri wë cau nâ popa i culié kôô.*	*Wë pwini nâ wë… / Wë tônî nâ wë…* *Wë pwini nâ pwinâ cië-ö, nêê-ê… Wë tônî nâ tônâ cië-ö, nêê-ê…* *Wë tëpénîî nâ tèpa béé-ö…* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *E mwa tââ wë U nâ môtö. Pwacoé nâ jè côô-ê, nyê të wâdé têê nâ é pwa éa të tépa ipokâ. Dau maînâ goo-é köcö goro nâ pârâ rë…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *Wâ boobë / Wâ döbë / Wâ géébë : Tèpa èpo câmu nâ rë wâ boobë nâ au cué balô. / Përë èpo nâ rë wâ géébë nâ wârâ îja.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels. *Gééiluu, béaa : Gééluu nâ bë tââ côô i « Centre culturel Tjibaou » / Béaa nâ ba nyê ticè « ordinateur »* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Wâdéjii… / Èpë… jii… : Wâdé tôô câmu dëuru jii câmu gopaé. / Èpë tôô picöö « français » jii picöö « maths ».* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *Go nîmîrî pâ / mâ… : Go nîmîrî mâ i paaö nâ nââ wârâ câmu nâ ca po wâdé.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : â nâbwé / Pwico kêê / pâ wêê… • illustrer : *waacèpwii / wërë wë…* • exprimer une opposition : *âconâ…* • exprimer une concession : *âconâ…* • exprimer la cause : *ba… (é ipwâ ba é po pârâ)* • exprimer la conséquence : ê kaa nâ / mâjoro é mâ… *E maagé pwi caa kârâ câmu goro « sport ». Mâjoro-é mâ tiéu-é nâbë.* *Tiéu pwi caa kârâ câmu goro « sport » ba é maagé.* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées : *Mwa / O wâdé nâ… / Nûmôô nâ… : Go mwa pârâ nâ îja nâ go nâbwé. / O wâdé nâ go mwârâ pwa bwëti-o / Nûmôô nâ nâbwé wèi i inârâtöötù.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të… : Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô. / Péa të tèèpa mêê nâbë bë wë Cau.*

Interaction orale et écrite, médiation

En 5e, l'interaction écrite et orale consiste à interagir de manière stéréotypée dans des situations répétées pour faire connaissance, partager ou échanger des informations. Elle répond à des sollicitations ou consignes ritualisées ou fonctionnelles et s'appuie sur des formulations ou reformulations très simples. À l'oral, cette interaction inclut des répétitions nécessaires, un débit lent et des reformulations de la part de l'interlocuteur. Les élèves apprennent à s'engager dans une conversation simple de niveau élémentaire, à demander des précisions, à vérifier une information. À l'écrit, l'interaction peut intervenir dans le cadre de consignes ou de rituels, de jeux, d'inter-correction, de questions répétées, de courts messages dans le cadre d'une correspondance épistolaire ou électronique, de contribution à l'élaboration d'une carte mentale ou d'une feuille

rédactionnelle partagée au sein d'un îlot. La médiation consiste à expliciter un sens à un camarade ou à un tiers, à développer un travail coopératif ou collaboratif en mettant en commun des informations, en les classant, en les partageant. Il peut s'agir de surligner, classer, réordonner à l'écrit, prendre ou communiquer des notes. L'interaction écrite et orale comme la médiation peuvent intervenir selon des modalités de travail différentes entre élèves en binôme, à l'occasion de travaux collaboratifs au sein d'un groupe, entre groupes.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.
Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.
Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.
Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à de très courts échanges de type social, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. L'élève est rarement capable de comprendre suffisamment l'échange pour prendre l'initiative dans la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2

A1+	A2
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Gë câmû pë ? / Gë mêê gé pë ? Gë pâ pë ?* *Wadé të wë i köcö ? Dë nâ guwë nîmîrî nâ goo ?* *Gë puu görö êrêdipi inârâ töötù ? Dë inârâ töötù nâ gë puu nâ ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Popa pâ nêmûrû wë ! / Pa cööbé i tii kë wë ! / Tèpiri i tii (kaié) kë wë…* – **Demander des nouvelles** et réagir simplement. *Guwë wënâu ? Wâdé ? Û wâdé* *Â wëgë nâ ?* – **Demander et exprimer l'autorisation et l'interdiction** en contexte connu *Pwîcîrî / Pârî mâ guwë… / Pârî mâ go…* *Pwîcîrî nâ guwë îja nâ nî /* *Câ pârî mâ guwë wâdo nâ nî / Papwîcîrî i paao nâ nî* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *Wëilëëpë ? / Êrêdipi ? / Wiidë ? / gorodë ? / wôpë ? : Wëilë pë nâ popa i tii kôô ? / Êrêdipi nâja gë ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Popa pâ nêmûrû wë ! / Pa cööbé i tii kë wë !* *Tèpiri i tii (kaié) kë wë…* *Cööbé ! / Nâbwé ! / itë ! / wâci !* – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. *Nyê pârî mâ… / Nyê pwîcîrî nâ… / Nyê papwîcîrî…* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Pârâ wiârâ : Go pârâ wiâ (wiâ râ pwinâ gë inâ). / Câ go pârâ wiâ pwinâ gë inâ.* – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire**).

désaccord. *Û nyê wâdé ! / gë âjùpârâ / go pârâ ucârâ pwinâ gë inâ* *Mbwa câ wâdé / câ gë âjupârâ* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. *Tamârî ! go tomârâ i paoo / I paoo kôô nâ…* *Go inâ pai wii rë i…* – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites. *Dë nâ é inâ ? / Dë nâ gë nîmîrî pârî mâ gë topwo ciâ ? / Pârî mâ gë côwâ bwëti ? / Pârî mâ bii nâ nââ popwaalé ?* – Utiliser des **formules de politesse élémentaires** pour **saluer**, **prendre congé**, **remercier**, **s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Go ila gë* *Go jè pi nââ gë / go jè pârâ jii gë…* *Pwanâuri-o* – **Informer, prévenir ou alerter d'une situation** par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Guwë topwo coo / Guwë topwo tââ / guwë pwa côô co / Guwë pwa côô co wë* *Guwë nabwé tuâ bèèpwiri / pwa coo pâ wibèèpwiri / Nâbwé nâ pwiri* – Utiliser des verbes de **perception**. *Niâ nâ gö… / têrê / tamarî* *Câ go têrê / nyê ticè nâ go têrê…* *Guwë nyê côô ?* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *Wô nî / Wô nî görö pwinuââ / görö tablo / görö i nôôkârâ popiéé* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Go dau môô / Go dau töö kaa / go dau mââgé / go dau copwa / dau numôô dërë wâdo* *O wâdé nâ pitâ têê / câ é têrê / câ é tëmôgöri… / câ é popa bwëti… (pwinâ inâ, pwinâ purâ…)* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *I inârâ töötù kârâ i cué gitaa nâ 9h* *Wô nîboo nâ stade i cué gitaa* *Caapwi mwâni i wârî wë* *Câ rë wârî tèpa èpo mâ âboro èpo.* (gratuit)	*Go jè inâ côwâ !* *Nâ inâ mwârâ ? / Nâ go inâ côwâ ?* *Pârî mâ pitu tôô ?* *Câ go tâmôgöri pwa êcaari.* *Topwo coo, go pitu të gë.* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. *Go ila gë* *Go jè pi nââ gë / Go jè pârâ jii gë…* *Pwanâuri-o* *Cimâdö / Urë pârâ / picijii…* : *Cimâdö ! Pwa âboro ?* – **Relancer** par des questions simples non développées. *Pârî mâ inâ côwâ ?* *Dë nâ gë inâ ?* *Wênâu ?* – Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**. *Nyâ / Nyâ bwëti* *Nyârî / Nyârî bwëti* *Côô / Côô bwëti* *Tëmââ / Tëmââ bwëti* *Tëmâârî / Tëmâârî bwëti* *Têrê / Têrê bwëti* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Tëmâârî i « radio »* *Tëmâârî cè popaï* *Tëmâârî pâ pwârâ tùra* *Tëmâârî pwârâ pi cémârâ* *Côô mâ purâ pâ tii / Pâ ari tii* (journal, affiche, prospectus, documentaire…) – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Pi töinâ / Töinâ pwârâ nûmâ… / Pi wâdé… / Wâdé të..* : *Wâdé têê ba ticè câmu dëuru. / Câ jè tâmâgöri cè pwinâ é pi töinâ nâ goo.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Tëmââ, tëmââ bwëti !* *31 tögéa nâ töötù kârâ nyâmânyâ kë tèpa âjù âboro.* *Nâ nââ i görö îgé mâinâ kârâ i wârâ câmu.* *Tapo nâ 9h dëuru â nâbwé nâ 3h pwicö kârâ gopaé.* *Guwë mwa pâdari mâ côô cè pwinâ paari.* *Pârî mâ guwë paari cè câbu mâ nyâbi nâ guwë jè të pwa bwëti.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

L'apprentissage de la grammaire se fait en contexte, au fil des séances, par le repérage de certains faits de langue afin de faciliter la compréhension des élèves (grammaire de réception). À ce stade de découverte de la langue, il n'est pas attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

- Les voyelles brèves
  - **A1+** â, ê, î, ô, û
  - **A2** ë, ö, ï, ü
- Les consonnes à une lettre et digrammes
  - **A1+** c, j
  - **A2** bw,mw

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Dewe Gorode (écrivaine et femme engagée)**

A1+ *Ilèri pwacoowé, âboro pwacoé, ilèri pwârâiriwâ, âjù âboro*

A2 *Ilëri nâ wii waru tii, ilëri nâ pituâ kârâ, pi tëmângâ, pwa tii*

- **Faire son autoportrait**

A1+ *Aboro èpo, èpo ilëri, mâinâ, kîrî, nâ bibiu kârâ tââ*

A2 *Nâporomâ, êrêporomâ, Umwî, bwùrùpwâ, pwâ, wâdé tôô, èpë tôô*

- **Le cycle de l'igname**

A1+ *Pwa nâ mâî, nâgöri, togéa, tù api, tapitiri, uti mûrû*

A2 *Ija nâgori, pi îja nâimâ, mêërë, dea jè, pataö, pwa gé,*

- **Les mariages coutumiers**

A1+ *Pi éa, popa ilèri, töpwö ilèri, nêapiâ, aupuu, nôô kârâ imwânô, âdi*

A2 *Nêapiâ, kébwö, pworu töötù, aunêêa, tépwö, Waapwi, nû, nâgöri, wë, nûrûga*

- **La pêche**

A1+ *Pwa wéë, pwa pwé, pwa puë, tù puë, puë tèri, êrê wéë, ârâwéë*

A2 *Pi wâ, cù dië, pwa përë, pwa popwâ, pwa èu, tapa pwé*

- **La chasse**

A1+ *I pwâ mûrû, ipokââ, pi èi méèrë*

A2 *Da, kupwa, kaucu, wédë, tara*

- **Les plantes dans la culture kanak**

A1+ *Doro upwârâ, édëu, pwâro, îrî kawé, wajiti*

A2 *Pâ mââgé, éré pwîcîrî, wâî*

- **Le monde invisible**

A1+ *Doki – Na duéé – tèpa tââ nâ nêê*

A2 *éré pwîcîrî, jojooro, u, nyuâ*

- **L'aire Paicî (la côte est Pwaraîriwâ et pwêêdi-wiimiâ)**

A1+ *Pwârâîrîwâ, Câba, Tiakâ, Nâwèta, Görödu, Nâbaye, Nâcaîrîwâ, Napwépaa, Goa, Goyetta, Teouty*

A2 *Pwêêdi wiimiâ, Omatu, Wido, nâgèè, Paama, Nâcapoé, Napwëtëmwâ, ina…*

- **L'aire Paicî (la côte Ouest Poya, Pouembout et Kone)**

A1+ *Poya, Pwébu, Khooné, Koniâbo, i nâpuu mîî*

A2 *éré döcôwâ, éré boocôwâ, nâ poromâ pô, pôgörö pô, wô dö…, wô boo…*

Grammaire A1+ / A2

Morphologie

- Les morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspecto- modales et leurs combinaisons
    - *Mwââ*
    - (A2) *Jèè*

- Les particules interrogatives
  - *Dë ? / Târâ dë ? / Dë mwârâ ? / I dë nî ? / Pé dë nî ?*
  - (A2) *Në ? / Wâ në ? / Wëilë në ?*
- Les démonstratifs
  - *Pé pwini / Bèèni*
  - (A2) *Bèèpwiri / Pwi bèèpwiri*
- Les directionnels
  - Avec la particule *nââ : Nââ nî, nââ nîgéé, nââ nîdö, nââ nîboo, nââ pwiri*
  - (A2) Avec la particule *wâ : Wâ nî, wâ nîgéé, wâ nîdö, wâ nîboo, wâ pwiri*
- Les déterminants : Pour les collections d'êtres ou d'objets
  - *Ê, ê pââ,*
  - (A2) *jè, cè, përë*
- Les pronoms personnels
  - Le pluriel : *Bë, guwë, rë*
  - (A2) Les dualités : *Gëu / ru*
- Les prépositions locatives
  - *Wâ, naa,*
  - (A2) *Géé, tia.*
- Les déictiques temporels
  - *Nî, èri, nâbë*
  - (A2) *Nî dë uru / èri nâ dëuru / Nâbë pwicö kârâ gopaé*
- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
  - *â, â nâ*
  - (A2) : *mâ, nâ, âconâ*
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession indirecte (pluriel)
    Kë bë, kë wë, kë rë
  - (A2) La possession directe (rapproché)
    1re personne du singulier : suffixation du « *o, ö, ô* » selon le lexème : *pwi jii-o* = mon petit frère / *Pwi béé-ö* = mon ami / *I â-ô* = mon pied
- Les numéraux
  - Les cardinaux (de 20 à 40)
    Base 20 jusqu'à 40
    Caapwi âboro, caapwi âboro görö caapwi, caapwi âboro görö êrêilu…êrêilu âboro.
  - (A2) Les cardinaux (de 40 à 60)
    Base 20 jusqu'à 60
    Êrêilu âboro, êrêilu âboro görö caapwi…êrêilu âboro â caa kârâ îjè, êrêilu âboro â caa kârâ îjè görö caapwi…êrêilu âboro â du îjè, êrêilu âboro â du îjè görö caapwi…êrêilu âboro â du îjè-âjè, êrêilu âboro â du îjè-âjè görö caapwi… êrêcié âboro.

– La morphologie lexicale

- Les affixes (préfixes, suffixes) : éléments ajoutés à un mot pour en modifier le sens ou la fonction grammaticale
  - Les préfixes
  - *Âboro* = individu, être vivant, personne, homme
  - *Âboro èpo* = jeune
  - (A2) Les suffixes
  - (A2) *Përë* = diviser / *Tapëgë* = couper avec un objet tranchant
- Les fonctions
  - Le sujet : sa place par rapport au prédicat ou au verbe (avant ou après)
    - Sujet + Verbe + Objet : *Wë Bwèé nâ wâdé têê* (sujet introduit par la proposition complétive *nâ*)
    - Verbe + Objet + Sujet : *Wadé të wë Bwèé.*
  - (A2) Le prédicat est une notion applicable à tous les mots quelle que soit leur nature : nom, déictique, qualificatif…
    Le prédicat = (TAM + Verbe) : *go jè pârâ / go mwa pârâ*

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
quatrième	A1+	A2+

De la classe de 5e à la classe de 4e, l'élève gagne en maturité et en autonomie linguistique, il affine sa compréhension, et il réalise des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. Il est nécessaire de tenir compte de cette évolution dans le choix des objets d'études et le format des activités.

Les activités orales de réception et de production s'articulent afin d'engager les élèves dans des situations de communication actives et motivantes, qui prennent en compte les dimensions phonologiques, corporelles, sociolinguistiques et culturelles de la communication orale. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant des énoncés rencontrés en réception, de manière de plus en plus variée. Leurs moyens linguistiques se diversifient et se complexifient progressivement à partir des structures élémentaires mémorisées.

L'exigence en termes de progression reste de rigueur. Toutefois les professeurs prennent en compte la diversité des niveaux dans la classe. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer le rôle du sport et son impact sur la société. Les élèves découvrent comment le sport favorise les échanges interculturels, renforce les liens sociaux et véhicule des valeurs comme le *fair-play* et la solidarité. Cela permet également de travailler le vocabulaire spécifique aux sports tout en développant une réflexion sur son importance sociale et culturelle.

Objets d'étude possibles

- Les raids en province nord
- Les jeux du pacifique

Axe 2. Voyages et exploration

Cet axe d'étude invite les élèves à découvrir le monde à travers les récits d'explorateurs, de voyageurs ou d'aventuriers. En étudiant des voyages réels ou imaginaires, les élèves enrichissent leur vocabulaire tout en explorant des cultures et des paysages variés. Cet axe permet de développer leur curiosité et de mieux comprendre comment les rencontres interculturelles façonnent notre perception du monde.

Objets d'étude possibles

- Le départ des tirailleurs kanak pour la 1re guerre mondiale
- La présence américaine lors de la 2de guerre mondiale

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Cet axe d'étude permet aux élèves de comprendre l'organisation, les caractéristiques et l'évolution de l'habitat kanak, entre espaces ruraux et urbains. Ils explorent le vocabulaire lié à l'orientation et aux déplacements tout en découvrant les différents modes de vie contemporains, en tribu, au village ou à la ville. Cet axe d'étude favorise l'apprentissage des compétences linguistiques pratiques et la réflexion sur la manière dont les lieux influencent le mode de vie des habitants.

Objets d'étude possibles

- Vivre en tribu d'hier à aujourd'hui.
- Vivre dans le Grand Nouméa aujourd'hui.

Axe 4. Inventer, innover, créer

Cet axe d'étude invite les élèves à s'interroger sur les inventions et innovations qui concernent le monde et la culture kanak qui les entoure. « Le retour à la tradition, c'est un mythe, aucun peuple ne l'a jamais vécu. La recherche d'identité, le modèle, pour

moi, il est devant soi, jamais en arrière » disait Jean-Marie Tjibaou en 1985. Les élèves pourront porter une réflexion sur la manière dont la société kanak contemporaine se réinvente chaque jour entre tradition et modernité. La transmission du patrimoine linguistique et culturel, à travers les festivals et leur vivacité, pourra aussi être abordée dans cet axe.

Objets d'étude possibles

- La robe « mission », histoire et évolution
- Le centre culturel Tjibaou : architecture et création artistique contemporaine

Axe 5. Langages et messages artistiques

Cet axe d'étude invite les élèves à découvrir comment les œuvres d'art, qu'elles soient visuelles, musicales ou littéraires, transmettent des messages et des émotions. Les élèves explorent différentes formes d'expression artistique tout en enrichissant leur vocabulaire et leurs compétences linguistiques. Cet axe d'étude permet de sensibiliser les élèves à la diversité des cultures et des modes de communication à travers l'art.

Objets d'étude possibles

- Le *kaneka*
- Les sculptures, la gravure, la technique du pochoir

Au travers de cet objet d'étude l'élève sera amené à découvrir les différentes techniques au service de l'expression artistique en Nouvelle Calédonie. En effet la Nouvelle Calédonie fait partie des îles composant l'Océanie, dans laquelle les pratiques artistiques occupent une place prédominante en lien étroit avec l'aspect historique, culturelle et cultuel de la population.

Axe 6. Les langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Après s'être intéressé aux langues kanak en classe de 5e, la focale de 4e porte sur les langues du Pacifique dont certaines sont parlées en Nouvelle-Calédonie au sein des différentes communautés. Les élèves découvrent notamment la diversité des langues austronésiennes, faisant partie de la même famille linguistique que les langues kanak. Entre différences et similitudes, cet axe favorise la compréhension des dynamiques linguistiques, historiques et culturelles dans le Pacifique. Si chaque langue possède ses propres caractéristiques phonétiques et grammaticales, ainsi qu'une histoire unique influencée par les traditions locales, il est intéressant de comparer et de relever les éléments communs que l'on peut retrouver au sein des langues kanak, notamment du paicî, témoignant d'une origine austronésienne commune et des échanges réguliers durant la période pré-coloniale.

Objets d'étude possibles

- Langues polynésiennes en Nouvelle-Calédonie : identité et transmission
- Carte sonore des langues du Pacifique parlées en Nouvelle-Calédonie

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 4e, les tâches de compréhension de l'oral et de l'écrit deviennent progressivement plus complexes au cours de l'année et visent à renforcer la capacité des élèves à comprendre des messages oraux en tenant compte du contexte et des indices non verbaux ainsi qu'à saisir l'idée générale et certains détails essentiels dans des documents écrits. Les documents authentiques proposés à l'étude sont plus riches pour permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances lexicales et grammaticales autour de sujets qui restent familiers et habituels. Les élèves écoutent, regardent ou lisent en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, bande dessinée, saynète ;
- associer de courts textes à leurs titres ;
- faire une galerie de personnages ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc. ;
- réaliser une chronologie ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la source et les éléments périphériques (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les mots familiers ou similaires au français et à l'anglais pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de mots accentués pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les étapes du récit. – S'appuyer sur les répétitions de mots, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la thématique et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatio-temporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative

Expression orale et écrite

En classe de 4e, la répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation continuent d'être autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences. Pour autant, les élèves sont encouragés à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, appuyée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles linguistiques acquis. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour consolider et fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'écrit, les élèves sont amenés à produire des textes plus ou moins simples, mais variés. Les outils numériques sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue, consolider les acquis et mettre en valeur les productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connue.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et / ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *Bwëcu ! Wâdé !* *Wë pwini nâ wë… / Wë tônî nâ wë…* *Wë pwini nâ pwinâ cië-ö, nêê-ê… / Wë tônî nâ tônâ cië-ö, nêê-ê…* *Wë tëpénîî nâ tèpa béé-ö…* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Wë nyaa kôô nâ wë… / Wë caa kôô nâ wë…* *Pwi(tô) cië-ö nâ nêê… / Pwinâ (tônâ) cië-ö… /* *Pwi(tô) jii-o nâ nêê… / Pwinâ (tônâ) jii-o nâ wë…* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *E mwa tââ wë U nâ môtö. Pwacoé nâ jè côô-ê, nyê të wâdé têê nâ é pwa éa të tépa ipokâ…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Ara-o nâ pwa buké, â cèù-o nâ go côô i ja atù (poule couveuse). Görö aémwù nâ pârî mâ jè côô i görö jaa â görö ijè étö / âjù îjè nâ jè côô i nâ wië.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *24 tù api : töötù ipwâdé kë tépa âjù âboro* *Nâbë nâ dëuru kârâ pwapwîcîrî / Nâ capéto nâ go pârâ nâ ipwâ mûrû / Nâ pwapwîcîrî nâ jè pârâ nâ goro pwapwîcîrî.* *Eiri / nâbë / gécaa / géélu / nâja géélu…* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Wâdé tôô / èpë tôô…* *Wâdé tôô wâdo têû ba dau pwa jawé nâ.* *Èpë tôô i pwârâ otëpwe ba pa dau mââ.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *I nâ wië / pwa nâ mârâwâ, jè côô bërëwië, pwa tù…pârî mâ jè côô i / pâ…* *I nâ môtö / pwa upwârâ, pwa nâpwé, pwa atù, pwa puëkë apiugë…pârî mâ jè côô / pâ…* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Wëgo nâ go pwi (tô) cië / go pwi (tô) âboro mâinâ /* *Wëgo nâ pwi (tô) jii / go pwi (tô) âboro kîrî.* *Wë… nâ pwi (tô) bwöru-o.* *Go pwi (tô) bwöru wë…* *Tupédu bwöru.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Jèkutâ goo tupédu aéji. Nâ jè töötù nâ ru nîmîrî pâ nâ ru boo nâ göörëwé ba nâ ru tö tù. Â ru nyê tö tù pâ â é inâ mâ i wâdé pwi jii : éé é ! go pâdari jè ebwe…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *nâ poromâ pô / pôgörö pô.* *Nâ nî Môômaawé, nâ i wârâ câmu mâinâ nâ é wâ pôgörö pô.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *Pwa nâja mâ parui / Biu / Nâ pëërë biu / Nâ pëërë kârâ… / Nâ pëërë kë tépa… / ja mâ tëu.* *Pwa nâja mâ parui kêê goro tââ nî.* *Nâ pëërë biu nâ rë nyê pâdi tèpa èpo câmu, pâ caa kârâ câmu.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Dau wâdé tôô… jii…* *Dau ëpë tôô… jii…* *Pwo mîî-tôô të nâ câ wâdé tuâ kë rë.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par

Wâdé tôô cué balô ba wâru béé-ö / ëpè tôô nûa ngöpö ba jè po tii. – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant quelques **connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : *â nâbwé* • llustrer : *waacèpwii* • exprimer une opposition, une concession : *âconâ…* • exprimer la cause : *Ba… (é ipwâ ba é po pârâ)* • exprimer la conséquence : *ê kaa nâ…* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Numôô dërë wâdo jawé môô.* *Dëuru nâ pucö kârâ gopaé nâ go pârâ nâ ipito nâ wië.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *O géré wë Cau nâ popa i culié kôô.* *Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô.*	une large gamme de modalisateurs. *Ba kôô nâ… / Go nîmîrî mâ / pâ…* *Ba kôô, nâ nûmâ jè dërë câmû bwëti, o wâdé nâ jè dau purâ tii.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. *â / â nâbwé… / nâ… / é mwâ… / mâ… / é… /* *Nâ jè töötù nâ ru mwa boo nâ göörëwé tupédu aéjii. Ru tö tù, ru tö tù. Â nâbwé é inâ ba wâdé i pwi jii pâ : éééé ! Go pâdari jè èbwe !* *é pwö mâ inâ pwi cië pâ : mbwa, nyê wëgo nâ mwârâ côô pwi tù bèèpwiri…* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** *Nâ nûmôô nâ…O wâdé nâ… / numôô dërë (nâ)… / Pwa nâ go…* *Nûmôô dërë pârâ nâ ipokâ nâ nâpô mâinâ.* *Nâ nûmôô nâ go pwia pa apiô, o wâdé nâ go câmu bwëti.* *Pwa nâ go pârâ nâ côô pwi béé-ö. Câ go ciburë pârâ.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të… / go nîmîrî pâ…* *O géré wë / pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô.* *Péa të popaa nâbë.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 4e, les élèves prennent la parole de façon plus spontanée et fluide. Ils développent leur capacité à répondre de façon appropriée à leurs interlocuteurs, expriment leur opinion et réagissent à un propos. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à la prise de parole. À l'écrit, la rédaction de courts textes, les correspondances scolaires, la publication de petits articles sur des blogs ou journaux de classe contribuent à améliorer la maitrise de la langue. Le travail collaboratif, en groupes ou en binômes, offre une occasion privilégiée pour la médiation, qu'il s'agisse de reformuler des idées ou de s'exprimer dans la langue cible ou en français.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.
A2+
Il peut interagir avec une aisance suffisante raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2+

A1+	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathique**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *Gë câmû pë ? / Gë mêê gé pë ? Gë pâ pë ? / Wadé të wë i köcö ? Dë nâ guwë nîmîrî nâ goo ? / Gë puu görö êrêdipi inârâ töötù ? Dë inârâ töötù nâ gë puu nâ ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou **des ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir. *Popa pâ nêmûrû wë ! / Pa cööbé i tii kë wë ! / Tèpiri i tii (kaié) kë wë…* – **Demander des nouvelles et réagir simplement**. *Guwë wënâu ? Wâdé ? Û wâdé.* *Â wëgë nâ ?* – Demander et exprimer **l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu *Pwîcîrî.* *Pârî mâ guwë…* *Pârî mâ go…* *Pwîcîrî nâ guwë îja nâ nî.* *Câ pârî mâ guwë wâdo nâ nî.* *Pa pwîcîrî i paao nâ nî* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Û nyê wâdé ! / gë âjùpârâ.* *Mbwa câ wâdé / câ gë âjupârâ.* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone : *Tamârî ! go tomârâ i paoo / I paoo kôô nâ…* *Go inâ pai wii rë i…* – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites. *Dë nâ é inâ ? / Dë nâ gë nîmîrî / pârî mâ gë topwo ciâ ? / Pârî mâ gë côwâ bwëti ? Pârî mâ bii nâ nââ…* – Utiliser des **formules de politesse élémentaires** pour **saluer**, **prendre congé**, **remercier**, **s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *Go ila gë / Go jè pi nââ gë / go jè pârâ jii gë… / Pwanâuri-o.* – **Informer, prévenir ou alerter d'une situation** par des formules élémentaires ou stéréotypées. *Guwë topwo coo / Guwë topwo tââ / guwë pwa côô co Guwë pwa côô co wë…*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Gë mêê gé pë ? / Gë pâ pë ? / Gë pârâ wiidë ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Cibwa tùra ! / Nâbwé bwéjé gë ! / Nâ gë cööbé géé nî ?* *Nâ gë cööbé ? / Nâ go naa gë cööbé ?* – Mobiliser l'expression simple mais variée de **l'autorisation**, de la **permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Cibwa… / ca wâdé nâ… î gë ! pârî mâ… / wâdé ! Pârî mâ…* *Cibwa kaari pwiri !* *I gë ! pârî mâ gë pârâ nâ tâji pâ teepâ gë !* *I guwë ! pârî mâ guwë cööbéé !* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Mbwa câ wâdé nâ goo… / ûû nyê wâdé nâ goo…* *Mbwa tëutöö… / ûû wâdé / ûû wâdé tôô…* *Go pa (popa) pwinâ… / câ go pa (popa) pwinâ…* *Mbwa ! câ wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ ?* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. • Donner des précisions : *I jèkutâ nâ wô nâja géélu. Wô pâ nîboo pôgörö pô…* • Demander des précisions : *Wiidë i jèkutâ bèèni ? / Wô pë I jèkutâ bèèni ? / Wëilë pë nâ… ? / êrêdipi tépa… ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller, saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *Aouh aéji… / Pwinâ cië-ö… / Pwinâ jii o… / Caa wé… / Nyaa wé… / pwi bé-ö… / ji èpo kôô…* *Bwêcu ! wâdé ? / Géré wënâu ? / wënâû nâpô ?* *Olé / Olé ba mâinâ / Olé bwëti…* *Go jè pârâ ji wë… / go jè pi ciâ boo nî… / go Jè pâ boo… / Go jè bo boo…* *Gë tamâ bwëti pwinâ go inâ… / gë nyê têrê i jèkutâ… / E nyê inâ të wë I…* *Aouh, nyê wâdé i jèkutâ kâjè âconâ… / Go ba inâ pwinâ ité…*

Guwë nabwé tuâ bèèpwiri / pwa coo pâ wibèèpwiri / Nâbwé nâ pwiri. – Utiliser des verbes de **perception**. *Tamarî / Têrê / Côô / Ûrânûû.* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *Wâ nî / Wâ nî görö pwinuââ / görö tablo / görö i nôôkârâ popiéé.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *Go dau môô / Go dau töö kaa / go dau mââgé / go dau copwa / dau numôô dërë wâdo.* *O wâdé nâ pitâ têê / câ é têrê / câ é tëmôgöri… / câ é popa bwëti… (pwinâ inâ, pwinâ purâ…)* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *I inârâ töötù kârâ i cué gitaa nâ 9h* *Wô nîboo nâ stade i cué gitaa* *Caapwi mwâni i wârî wë* *Câ rë wârî tèpa èpo mâ âboro èpo.*	*/ aouh pwanâuri-o, go tapëgë I jèkutâ kë wë…* – **Relancer** par une large gamme de questions. *Wiidë pwiri ? / wëilë pë pwiri ? / wëilë pë mwârâ ? / gorodë ? / gorodë nâ wërë pwiri ? / Ci nâ é wërëpwiri ? / E pwa dë mwârâ ? / â é pwa dë ? / â dë nâ tèèpaa ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. • Situer : *Pé mûrû inâ kârâ pâ âboro / Pé pwinâ jè purâ nâ i « journal popié » / Pwinâ wii nâ i tii océmârâ mûrû /* *Mûrû inâ nâ i « télé » / Jèkutâ côô göö « internet / facebook / tik tok »* • Hiérarchiser : *Rhaa, pé jèkutâ ticè mûrû nâ goo / Eh ouu ! nyê pwi jè jèkutâ pwacoé kaa.* *Jèkutâ mûrû inâ kârâ nîrî èpo / Jèkutâ mûrû mêê gé nâ au pitiri kë tèpa wârâ tuâ.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Wâgotâ wë… goo i… / Pwa numâ-ê goo wë… / Nyê të wâdé pwârânumâ-ê… / Dau èpë të wë…* – **Transmettre les informations pertinentes, y compris des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *Nâ capéto kârâ i parui, pi îja nâgöri, nâ jè pwa mâinâ i pwi töötù bèèpwiri nâ nîboo nâ i göröîgé kârâ i wâ « commune ».* *Au tapo goo, nâ jè popa mêê jè pa pârâ jè.* *Pucö kêê, nâ jè töpwö nâîmârî pâ pârâ jè (nâgöri)* *Â pâ wêê nâ…*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent encore d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Le niveau A2+ est le prolongement du niveau A1+ / A2 dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau A2+ que les apports nouveaux par rapport à A1+. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes doivent être remobilisés et étoffés. Dans un objectif d'apprentissage spiralaire, il est recommandé de consulter les programmes des niveaux inférieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

– Les voyelles brèves et longues
  • **A1+** â, ê, î, ô, û
  • **A2+** aa, ee,éé, èè, ii, oo, uu
– Les consonnes à une lettre et les digrammes
  • **A1+** c, j
  • **A2+** bw, mw, pw

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les raids en province nord**

A1+ *Pi pârâ, pi itë, coonâ culié kârâ itë, jaa, göröjaa, tii kârâ jaa, nâpwé, nâ môtö, atù*

A2+ *Paa pélo nâ nââ caapwi töötu, nâ éré dö côwâ / nâ éré bo côwâ, Nâ poromâ pô / pôgörö pô*

- **Les jeux du pacifique**

A1+ *Balô, Wâru èpo, âboro èpo, tââ gö karapaa, rë cööbe nâ cué, Pacifique*

A2+ *Polé / Cué polé, cué balô, pi too goro too*

- **Le départ des tirailleurs kanak pour la 1re guerre mondiale**

A1+ *Tépa boo nô goro paa- Tépa popa rë boo nâ goro paa, tépa coda*

A2+ *Pwi paa mâinâ, Rë nâco, tââ mâ wââo, kupwa, kamiô, pwa mûrû, pi naa nâpô*

- **La présence américaine lors de la 2de guerre mondiale**

A1+ *Tèpa «* américain *», nâ rë popa mêê, pwinâ rë töötéri, «* jeep *», bobo kaucu, «* coca cola *»*

A2+ *Pwi paa mâinâ, Pi naa nâpô, tuba tiéu, popa i paa, Nyâbi nâ nââ âgré, rë pwa pâ öpë, pâ përë nâîgé…*

- **Vivre en tribu d'hier à aujourd'hui**

A1+ *Biuu, béaa, nâ jè përë nâpô, wâro nâpô, wâro wërë – tépa âboro nâpo – pârâ nâ nââ aupwa nâpô*

A2+ *Pa loto, jèpa éré, nâpuu, Û goro béû, câmi manyô, nâgöri mâ wë*

- **Vivre dans le Grand Nouméa aujourd'hui**

A1+ *Wâro numéâ, wakè, mâgacê mâinâ, wârâ pi icu, wârâ câmu mâinâ*

A2+ *Mainâ wârî mûrû, Wâru loto, Wâru âboro, Wâru mâgacê, Wâru pi icu, Wâru wârâ îja, Âjù âboro, Popwaalé, Tépawallis /* tahiti */ cinoa / Japanè…*

- **La robe « mission », histoire et évolution**

A1+ *ârâbwé kë tepa âjù âboro, ilëri, âjù ârâbwe, coonâ ârâbwé, taa ârâbwé, pwa do*

A2+ *ârâbwé kë tépa pwapwîcîrî, tépa pwapwîcîrî, nâipwa, pé, papwîcîrî, ticè ârâbwé, môôgërë, dau wâdé kaa, âmû, ité âmû*

- **Le centre culturel Tjibaou, architecture et création artistique contemporaine**

A1+ *Wâ mainâ nâ pi cipa nêê- wë* JM Tjibaou, *éré na jé tööpi âboro wêê*

A2+ *Nyêmânyê,* Renzo piano, *Bwe, Göröîgé, pu nû, waapwii, jöpwö, upwârâ görö wâ, wââo, câmu kârâ i wââo*

- **Le kaneka**

A1+ *Mâcécélo, Mââcélo, pââ mâcécélo görö jawé, Aéaé, câbu, nyâbi,*

A2+ *Jèpa, ai-ri jö mâ jèpa, âju câbu, mâârû, upi i mâârû, gitaa, ukupi, ukuruö, kuruö*

- **Les sculptures, la gravure, la technique du pochoir**

A1+ *Waké görö upwârâ, pwa jöpwö, pwa âmû, pwa âmû görö ârâbwéé*

A2+ *Tâmî, âmû, ânûrû mûrû, ânûrû jopwö görö pâ ârâbwée / pâ éré coo, wii görö pâ atù, tö-gari jè éré jö.*

Grammaire A1+ / A2+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A2+

Morphologie

- Les morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspecto- modales et leurs combinaisons
    - *mwââ* (exemple : *guwë mwââ mêê dëuru)*
    - (A2+) *o (o coo boo i popaa)*
  - Les particules interrogatives
    - *Dë / Târâ dë ? / Dë mwârâ ? / I dë nî ? / Pé dë nî ?*
    - (A2+) *Pë ? / Nââ pë ? / Wërë pë ?*
  - Les démonstratifs
    - *Pé pwini / Bèèni*
    - (A2+) *Bèènîgéé / Bèènigéé pâ côwâ*
  - Les directionnels
    - Avec la particule *nââ : Nââ nî, nââ nîgéé, nââ nîdö, nââ nîboo, nââ pwiri*
    - (A2+) Avec la particule *paé : Wâ géé paé, wâ dö paé, wâ boo paé,*

- Les déterminants
  - Pour les collections d'êtres où d'objets : *Ê, ê pââ*
  - (A2+) Les quantifieurs : pour permettre de spécifier, de réduire, d'élargir, et de quantifier l'ensemble des occurrences auxquelles une notion réfère.
    Employés seuls : Le singulier, le pluriel
    I, ê, jè, cè, pâ, pa, du
- Les pronoms personnels
  - Le pluriel : *Bë, guwë, rë*
  - (A2+) Les dualités : Inclusives (*ju*) / Exclusives (*bu*)
- Les prépositions locatives
  - *Wâ, naa*.
  - (A2+) *géé, tia*.
- Les déictiques temporels
  - *Nî, èri, nâbë*
  - (A2+) *Nî pwicö kârâ gopaé / èri nâ ba pwaa / Nâbë nâ bërënê*
- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
  - *â / â nâ / mâ / nâ / âconâ*
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession indirecte (pluriel)
    Kë bë, kë wë, kë rë
  - (A2+) La possession directe (rapproché)
    Suffixation du *-o, -ö, -ô / -é, -ê, -ë* selon le lexème
    Tô jii-o = ma petite soeur / *Tô jii-é* = sa petite sœur
    Pwi bërë-ö = mon frère / *Pwi bërë-ë* = son frère
    I â-ô = mon pied / *I â-ê* = son pied
- Les numéraux
  - Les cardinaux (de 20 à 40)
    Base 20 jusqu'à 40
    Caapwi âboro, caapwi âboro görö caapwi, caapwi âboro görö êrêilu…êrêilu âboro.
  - (A2+) Les cardinaux (de 60 à 100)
    Base 20 jusqu'à 100
    Êrêcié âboro, êrêcié âboro görö caapwi… êrêcié âboro â du îjè, êrêcié âboro â du îjè görö caapwi…êrêpëpé âboro, êrêpëpé âboro görö caapwi… êrêpëpé âboro â du îjè, êrêpëpé âboro â du îjè görö caapwi…êrêpëpé âboro â du îjè, êrêpëpé âboro â du îjè görö caapwi…êrêpëpé âboro â du îjè, âjè, êrêpëpé âboro â du îjè âjè, caa kârâ îjè âboro.

– La morphologie lexicale

- Les affixes (préfixes, suffixes)
  - Les suffixes
    - *Pëgë* = diviser / *Tapëgë* = couper avec un objet tranchant
  - (A2+) Les déterminants pour déterminer le genre
    - « *pwi* » pour le masculin : *pwi cië* (le grand frère)
    - « *tôô* » pour le féminin : *tôô cië* (la grande sœur)
- Les fonctions
  - Le sujet : sa place par rapport au prédicat ou au verbe (avant ou après)
    - Sujet + Verbe + Objet : *Wë Bwèé nâ wâdé têê* (sujet introduit par la proposition complétive *nâ*)
    - Verbe + Objet + sujet : *Wadé të wë Bwèé*.
  - (A2+) Le complément
    Une expression prépositionnelle directe ou indirecte, introduite par : *ri, ba, naa, goro* etc.
    - *(ri) éau-ri* = rire de…
    - *(ba) Inâ ba göri* = faire un long discours
    - *(naa) gë pâ nââ pë* ? = où vas-tu ?

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire ou la 6e
troisième	A2	B1

La classe de 3e marque la dernière année au collège. Il s'agit aussi d'une année dense pour les élèves qui sont confrontés à des choix d'orientation essentiels pour leur avenir. En paicî, les élèves sont amenés à développer leurs compétences écrites et orales grâce à des projets motivants destinés à favoriser leur autonomie langagière. Ces activités à la complexité croissante leur permettent de découvrir de nouvelles cultures et d'acquérir une aisance linguistique suffisante pour faire face à des situations de communication variées. En LVA, c'est l'année où s'effectue le passage du niveau élémentaire (A1 / A2) au niveau indépendant (B1). L'autonomie qui en résulte permet aussi aux élèves d'entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis des thématiques étudiées et des supports utilisés, mais aussi de croiser leurs connaissances avec les autres disciplines.

En plaçant les élèves au cœur de leur apprentissage grâce à des thématiques sociales, historiques et culturelles, le programme de 3e s'inscrit résolument dans une démarche qui conduit à une meilleure connaissance de soi-même et à une ouverture sur le monde, contribuant à faire des collégiens les citoyens de demain.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

Cet axe d'étude invite les élèves à explorer les interactions interculturelles. Ils approfondissent leur compréhension de l'altérité en explorant des moments ou des espaces où la culture kanak rencontre les autres cultures. Il s'agit de décrire et comprendre ces temps de partage donnant lieu à des échanges enrichissants.

Objets d'étude possibles

- Le geste de bonjour
- Le tourisme dans l'aire paicî

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Cet axe d'étude permet aux élèves d'explorer l'évolution du monde du travail dans la région paicî. Ils découvrent comment les pratiquent traditionnelles cohabitent ou laissent place à de nouvelles manière de faire, au regard de la professionnalisation et de l'innovation dans une économie mondialisée.

Objets d'étude possibles

- L'évolution de la culture de l'igname entre tradition et commercialisation
- L'évolution du travail minier (Poya et Népoui)

Axe 3. Voyages et migrations

Cet axe d'étude permet aux élèves d'explorer les déplacements humains, qu'ils soient motivés par l'exploration, l'échange ou la nécessité. À travers des récits de voyages et des témoignages de migrations, les élèves découvrent les liens entre mobilité, identité et culture. Ce thème les aide à comprendre les dynamiques des mouvements de population tout en enrichissant leur maitrise de la langue paicî et leur ouverture au monde.

Objets d'étude possibles

- Les migrations internes et leurs causes
- Le départ des jeunes pour les études

Axe 4. Langages et médias

Cet axe d'étude invite les élèves à analyser la place du paicî dans les médias et les réseaux sociaux. En explorant différents supports, ils apprennent à déchiffrer les codes de communication tout en développant leur compétence critique.

Objets d'étude possibles

- La place du paicî dans les médias
- L'usage du paicî dans les réseaux sociaux : nouveaux modes de communication

Axe 5. Formes de l'engagement

Cet axe d'étude amène les élèves à explorer les différentes manières dont les individus et les communautés s'impliquent dans des causes sociales, culturelles ou politiques. Ils découvrent comment l'engagement peut prendre forme à travers des discours, des actions collectives ou des initiatives locales. Ce thème renforce leur maitrise de la langue paicî en les confrontant à des exemples concrets d'engagement et en les invitant à réfléchir à leurs propres contributions à la société. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'Etat.

Objets d'étude possibles

- Les associations de femmes
- Les gestes culturels et traditionnels en faveur du développement durable

Axe 6. À la découverte d'une tribu de l'aire paicî

Cette focale invite les élèves à explorer les caractéristiques culturelles, sociales et linguistiques d'une tribu spécifique de l'aire paicî. Ils peuvent s'immerger dans l'histoire, le paysage, l'organisation sociale et les modes de vie qui définissent cette communauté. À travers des recherches, des témoignages et des projets, les élèves développent une compréhension approfondie des enjeux contemporains auxquels cette tribu est confrontée.

Objets d'étude possibles

- La tribu de Tiéti (Nâcètii)
- La tribu de Bopope (Pwöpwöp)

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de 3e, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils peuvent accéder à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.

À l'oral comme à l'écrit, comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- la confrontation des interprétations ;
- la retranscription ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.
B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots *(göörëwé, mârâwâ, wërëdé,* etc.*)* et la dérivation *(èpo, èpo ilëri, èpo câmu,* etc.*)* pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En classe de 3e, afin de favoriser leur prise de parole, les élèves peuvent continuer à s'appuyer sur des énoncés stéréotypés bien maitrisés. Encouragés, par ailleurs, à s'engager sur la voie d'une autonomie toujours plus grande, fondée sur des connaissances culturelles plus étendues et adossée à un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils peuvent mettre en oeuvre des stratégies de transfert et parvenir à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir la réflexion sur la langue et à consolider les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et des lieux ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.
B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral** • S'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire ; • S'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** • S'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entraîner à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entraîner** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers.

	– **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *I wââo nâ i âjù wâ nâ pwa goro môtö mâ itëu* *Caapwi ö nâ bibiu, pwa ârâwâ bèèpi / taabéa.* *Wë pwini Téâ, nâ é kîrî göiri, topwo pwélaa goo-é, ûgé nâ wërë pûrû-ê…* *Wë cuké, nâ é duu, göiri i nâ wërë pûrû-ê…* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *Bwëcu ! Wâdé !* *Wë pwini nâ wë… / Wë tônî nâ wë…* *Wë pwini nâ pwinâ cië-ö, nêê-ê… / Wë tônî nâ tônâ cië-ö, nêê-ê…* *Wë tëpénîî nâ tèpa béé-ö…* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles. *E mwa tââ wë U nâ môtö. Pwacoé nâ jè côô-ê, nyê të wâdé têê nâ é pwa éa të tépa ipokâ. Dau maînâ goo-é köcö goro nâ pârâ rë…* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *Wâ boobë / Wâ döbë / Wâ géébë.* *Tèpa èpo câmu nâ rë wâ boobë nâ au cué balô.* *Përë èpo nâ rë wâ géébë nâ wârâ îja.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents. *Géélu, béaa.* *Gééillu nâ bë tââ côô i « Centre culturel Tjibaou ».* *Béaa nâ ba nyê ticè « ordinateur ».* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant une gamme assez étendue de **connecteurs logiques et chronologiques**. • ajouter un élément : *â nâbwé / Pwicö kêê / pâ wêê…* • illustrer : *waacèpwii / wërë wë…* • exprimer une opposition : *âconâ…* • exprimer une concession : âconâ… • exprimer la cause : *Ba… (é ipwâ ba é po pârâ)* • exprimer la conséquence : *ê kaa nâ / mâjoro é mâ…* *E maagé pwi caa kârâ câmu goro „sport". Mâjoro-é mâ tiéu-é nâbë.* *Tiéu pwi caa kârâ câmu goro „sport" ba é maagé.* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées *mwa / o wâdé nâ… / nûmôô nâ…* *Go mwa pârâ nâ îja nâ go nâbwé.* *O wâdé nâ go mwârâ pwa bwëti-o.* *Nûmôô nâ nâbwé wèi i inârâtöötù.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux *Nâ nââ pwi nâpô bèèni nâ êrêilu tââ mâ wââo mâinâ nâ ru wô wêê. Tépa Bai mâ Dui.* *Nyê êrêcié paao, â êrêcié ilëri ja tèèpa paé-nâi bèèni* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Wë… nâ pwi (tô) bwöru-o / Go pwi (tô) bwöru wë…* *Tupédu bwöru / Go pwi (tô) bèrè-è* *Wë… nâ pwi / tô bèrè-ö.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Go mwa wiâ i tâgadé kôô.* *I tâgadé goo I du ilëri wô dö Até.* *Ru tââ I du ilëri wô dö Até.* *Ru âgö â ru pwa i du pomê nââ aranâ-râ i bwe kaucu.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Nâ éré dö côwâ / Nâ éré boo côwâ / nâ bibiu / gopaé-ré-nâo.* *Përë tépa béé-ö goro câmu nî, nâ tépa mêê géé nîdö nâ éré dö côwâ.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Dëuru / wiilu / nâja nâ wâ wêê / Pëërë / Nâ jè pëërë nâpô…* *E jè too nâ nââ « Lycée » nâja nâ wâ wêê.* *O mwâ nyê tèèpaa pëërë kârâ nâo nââ.* *O mwa nâ jè pëërë nâpô.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Mîî tôô / Câba wâdé :* *Pwo mîî tôô të nâ ca wâdé tuâ kë rë.* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Ba kôô… / go nîmîrî…* *Nâ dëuru jii pwicö kârâ gopaé.* *Go nîmîrî mâ wâdé I paö nâ nââ wârâ câmu ba pârî mâ jè mûdërë cè pwinâ wâdé nâ goo I câmu këjë, nâ görö "internet".* *Âconâ pârî mâ câ wâdé ba pârî mâ jè dau tuba tiéu inârâ töötù nâ görö pâ pwinâ ticè mûrû nâ goo.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të…* *Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô.* *Péa të tèèpa mêê nâbë bë wë Cau.*	*Béaa, â, pwicö, géé wêê â, â nâbwé, mâ pwa pëërë…* *E mwa tââ wë acoo tiwëbëbwe âé nyê të nîmîrî pâ nâ é pwa bwëti cè da kêê.* *Mâ pwa pëërë, â é too wii i tii kârâ ja, â é tëbëtu nâ i nâ môtö. Pwicö kêê nâ é tèèpaa nâ nîboo nâ goro nâpwé mâ pwiritéé. Géé wêê nâ é tapo taa ûgöö.* *Ba kôô nâ dau pi wâdé picöö "maths" jii "français" .* – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir. *Nûmôô nâ go… / O wâdé nâ… : Nûmôô nâ go pwia pa apiô. O wâdé nâ go câmu bwëti.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. – *O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të… / go nîmîrî pâ… : Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô. Péa të coo boo cè popaa nâbë. Go nîmîrî pâ wë Téâ nâ tââ nî èri nâ dëuru.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de 3e, selon les situations et les besoins, les élèves sont conduits à reformuler à l'aide d'autres termes ou à expliciter différents points de vue afin de permettre une plus large compréhension. Les jeux de rôle, les travaux de groupe ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. À cet égard, le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, offre une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation, qu'il s'agisse de s'exprimer en langue cible, en s'appuyant sur des gestes et sur l'intonation, ou de reformuler certains points en français afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, les élèves peuvent développer des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue allemande), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue allemande) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1

A2	B1
Des stratégies • Attirer l'attention pour prendre la parole. • Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. • Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. • Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** • Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. • S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. • Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de questions simples à l'aide des pronoms interrogatifs. *Wëilëëpë ? / Êrêdipi ? / Wiidë ? / gorodë ? / wâpë ?* *wëilë pë nâ popa i tii kôô ?* *Êrêdipi nâja gë ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *Popa pâ nêmûrû wë ! / Pa cöobé i tii kë wë ! / Tèpiri i tii (kaié) kë wë…* *Cööbé ! / Nâbwé ! / itë ! / wâci !* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission, l'interdiction ou des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux. *Nyê pârî mâ…* *Nyê pwîcîrî nâ…* *Nyê papwîcîrî…* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *Pârâ wiârâ : Go pârâ wiâ (wiâ râ pwinâ gë inâ. Câ go pârâ wiâ pwinâ gë inâ.* – **Donner et demander de l'aide** de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Go jè inâ côwâ ! / nâ inâ mwârâ ? / nâ go inâ côwâ ?* *Pârî mâ pitu tôô ?* *Câ go tâmôgöri pwa êcaari.* *Topwo coo, go pitu të gë.* – Utiliser les principales **formules de politesse** et d'adresse pour **saluer**, **prendre congé**, **remercier**, **s'excuser**, y compris à l'écrit. *Go ila gë* *Go jè pi nââ gë / go jè pârâ jii gë…* *Pwanâuri-o* *Cimâdö / urë pârâ / pi-cijii…* *Cimâdö ! Pwa âboro ?* – **Relancer** par des questions simples non développées. *Pârî mâ inâ côwâ ?* *Dë nâ gë inâ ?* *Wênâu ?* – Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**. *Nyâ / Nyâ bwëti.* *Nyârî / Nyârî bwëti.* *Côô / côô bwëti.* *Tëmââ / Tëmââ bwëti.* *Tëmâârî / tëmâârî bwëti.* *Têrê / têrê bwëti.*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Guwë mu picö nyâbi nâ dë töötù / dë pêërë ?* *Câ dau töinâ i nâ atë gëw ?* *Êrêdipi jùrù èpo nâ nââ i puco kârâ « volley » ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Wâkè ! / Pwa i wakè kë wë ! / Wakè bwëti ! /* *Nîmîrî bwëti ! / Pagötù î wë ! / Nââ too î wë !* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Topwo nâbwé ! / Topwo coo ! / Pia mâ gë nâbwé… !* *Nââcoo bèèpwiri… ! / Cibwa kaari ! / Cibwa tii goo !* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Ca wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ / nîmîrî…* *Wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ / nîmîrî…* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Tamâ, go jè inâ cowâ !* *Guwë nyê tâmâgöri bwëti pwinâ go inâ ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Pi ciigöboo… ! / Cidöri ! / Pwélaa goo pwinâ gë inâ !* *Olé ba mâinâ / Olé bwëti / Aouh, olé ba mâinâ…* *Pwanâuri-o / Pârî mâ…* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *E inâ dë ? / E inâ dë wë… ? / Ticè mûrû nâ goo !* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Pâ pwinâ tèèpaa :* *Popai wâdé…* *Ekutâ èpë…* *Jèkutâ nâ pwa mûrû nâ goo.* *Popai âjù pârâ / ca âjù pârâ.* *Pâbéa nâ… / au tapo goo nâ… / pucö kêê nâ… / â pâ wêê kêê… / târâ tuba nâbwé nâ… / â nâbwé…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancées en lien avec la thématique. *Pi kîrî / Putëmû - Pi kamu / wâgotâ…* *E pi kîrî ba é jè pârâ pwi jè caa kârâ câmu.* *E kamu dërë tùra pâbéaa kë tépa béé.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris

– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de situer une **information**. *Tëmâârî i « radio ».* *Tëmâârî cè popaï.* *Tëmâârî pâ pwârâ tùra.* *Tëmâârî pwârâ pi cémârâ.* *Côô mâ purâ pâ tii / pâ ari tii* (journal,affiche, prospectus, documentaire…) – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Pi töinâ / Töinâ pwârâ nûmâ… / Pi wâdé… / wâdé të..* *Wâdé têê ba ticè câmu dëuru.* *Câ jè tâmâgöri cè pwinâ é pi töinâ nâ goo.* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Tëmââ, tëmââ bwëti !* *31 tögéa nâ töötù kârâ nyâmânyâ kë tèpa âjù âboro* *Nâ nââ i görö îgé mâinâ kârâ i wârâ câmu.* *Tapo nâ 9h dëuru â nâbwé nâ 3h pwicö kârâ gopaé.* *Guwë mwa pâdari mâ côô cè pwinâ paari.* *Pârî mâ guwë paari cè câbu mâ nyâbi nâ guwë jè të pwa bwëti.*	quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *24 tù api, nâ töötù pwîcîrî kë tépa âjù âboro* *Pwa mâinâ pwi töötù bë !* *Wô pë : nâ au cué balô nâ nâcètii.* *Erêdipi inârâ töötù : tapo 10h dëuru / Tapo görö 10 inârâ töötù (töpwö cè jù popaï kârâ tapo) tia goo 21h / 21h (pucö kârâ gopaé, Bërënêê) (töpwö cè jù popaï kârâ tuba nâbwé).* *Dë nâ o pwa / Dë nâ o paari : Pâ âjù câbu / Nyâbi / cué gitaa, pwa jöpwö, Pwa pomê / pëti pomê bau pâ jèpa « stand ».* *Guwë mêê diri â guwë mêê ba wâru nâ pa nîmîrî tâjè côwâ pwi töötù pwîcîrî bèèpwiri !*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avec un apprentissage explicite des régularités.

Le lexique et la grammaire de production doivent être distingués des faits de langue qui méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Le niveau B1 est le prolongement du niveau A2 dont il reprend les outils linguistiques. Ne sont indiqués au niveau B1 que les apports nouveaux par rapport à A2. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes sont repris et étoffés dans une démarche d'apprentissage spiralaire. Il est recommandé de consulter les programmes des niveaux antérieurs.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

– Les voyelles brèves et longues
  - **A2** ë, ö, ï, ü
  - **B1** ââ, êê, îî, ôô, ûû,

– Les consonnes à 2 lettres (digrammes)
  - **A2** Bw, mw
  - **B1** Ng, ny

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Le geste de bonjour**

A2 *Bwëcu wâdé, töötù nâbë, wënâu, töpwö i bwëcu, go pwa olé goo pai téépa mêê kë wë*

B1 *Urë pârâ, Bwëcu, i popaï, Olé târâ popai, Olé târâ töötù nâbë*

– **Le tourisme dans l'aire paicî**

A2 *Tépa âboro gé nâ pëërë éré nâ rë mêê nâ côô jè, tépa ipokâ,Rë mêê géé përë nâpô / Nâpô mâinâ (Japô , Australie, france…), wëngâ mâinâ, apiô, nâ môtö, pwirité, göröjaa, tii kârâ jaa,*

B1 *Töpwö urë pârâ, pi töpi popaï, pi töpi âboro, Rë pi tââ ja tepa âboro / rë tââ nâpô, nâ rë töpi âboro, Rë puu nâ wââo, môôgërë*

– **L'évolution de la culture de l'igname entre tradition et commercialisation**

A2 *Nâbë nâ go pârâ nâ nââ mâî, go wéari tarâ i pi éa kë pwi nâi - ô, jèènâ, pi icu, êrê pi icu, pwa nâ nâgöri*

B1 *Go icuri nâgori nâ görö jèènâ, Nâ bë nâ pwa nâgöri nâ gö i neâpiâ, âjù uti mûrû, wârâ pi icu mâinâ*

– **L'évolution du travail minier (Poya et Népoui)**

A2 *Waké kë tépa caa, târâ waro Poya / Nepoui, puu mîî, wâru âboro nâ mêê nâ wakè wêê, tépa mêê, bu wakè, kamiô, katipila,*

B1 *Wâru – upwârâ nâ cipu wêê, caa cipu nâ përé éré, atù bwùùcùrù, atù mwânî, nâ païé, câ upwârâ, tua*

– **Les migrations internes et leurs causes (politiques, économiques, historiques…)**

A2 *Warû tââ mâ wââo nâ rë parâ jii nâpo kërë, gu / pa gu / wâ râ gu, pwamûrû nâpuu, pwamuru nâpuu / pwamuru wârâ ukaï / ukaï, uru, cârû, u mâ cârû, rë cârû ba ticè nîî kë rë.*

B1 *Pâ ba,Câ ba, Tépa caa mâ ao, Tépa bai mâ dui, Rë téépaa mê tépa popwaalé â rë pa gu pâ tââ mâ wââo, jèpa éré, éré nâ wâdé târâ pwa nâpô / éré nâ câ wâdé târâ pwa nâpô, au bërëcaari, göröjaa*

– **Le départ des jeunes pour les études**

A2 *Boo nâ nâpô mâinâ, pâ pwëpié / Pwa pâ tii, popa apiô / boo görö apiô, èpo mâ âboro épo, nâ rë poo nâ prâcî – nâ tuba nâbwé câmu kë rë, tépa aunêêa, pi kîrî, pi naa wë…*

B1 *Boo nâ pwa coda, boo nâ câmu / picö, târâ pëmârî wâro kërë nâ ité, côô pwinâ ité, töötéri au nîmîrî mûrû, popa cè tii pwacoé / Ba nâ pwa tii kë rë*

– **Les associations de femmes**

A2 *Wâ Pwârâirîwâ nâ pwa i wâ nâ nêê, Tépa nyaa, Tépa ilëri, pâ épo ilëri, tapitiri, pwa pitiri, Pi pâdari rë / rë pi côô rë târâ picöö diri mûrû, pi tûra goo…*

B1 *Töémîrî tââ mâ wââo, Töimîrî otëpwe, wéari, pwa mûûrû, nâ èèë / nâ èèë goo… (les lois), pi capwâ, mââgé mâinâ, wakè nâimâ, tââ nâimâ*

– **Les gestes culturels et traditionnels en faveur du développement durable**

A2 *Töémîrî wâro, Töémîrî nâpô / nâpuu / jawé, Töri pâ teepâ, Au tâjii teepâ, wakè nâimâ pâ âboro / pâ âboro èpo mâ èpo ilëri târâ töri pâ teepâ (kapwa,*

B1 *èpë goro igé kâjë , Cibwa tâji imûdi pâ töri kâjë nâ görö îgé, töpwö nâ èèë goo…, Papwîcîrî cè éré / éré wéari (des réserves…).*

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1

Morphologie

– Les morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto- modales et leurs combinaisons
  - *Jèè*
  - (B1) : *Mwââ bërë*
- Les particules interrogatives
  - *Pë ? / Wâ pë ? / Wëilë pë ?*
  - (B1) *Cinâ … ? / Wënâu ?*
- Les démonstratifs :
  - *Bèèpwiri / Pwi bèèpwiri*
  - (B1) *Bèènî*
- Les directionnels
  - Avec la particule wâ : *Wâ nî, wâ nîgéé, wâ nîdö, wâ nîboo, wâ pwiri*
  - (B1) Avec la particule bë : *Wâ géé bë, wâ dö bë, wâ boo bë*
- Les déterminants
  - Pour les collections d'êtres ou d'objets : *jè, cè, përë*
  - (B1) Les quantifieurs : pour permettre de spécifier, de réduire, d'élargir et de quantifier l'ensemble des occurrences auxquelles une notion réfère : *du / përë / wâru*
- Les pronoms personnels
  - Le pluriel : *Bë, guwë, rë*
  - (B1) Les pluriels : Inclusives : *jè* / Exclusives : *bë*

- Les prépositions locatives
  - *Wâ, naa, géé, tia*
  - (B1) *Dö / boo / géé*
- Les déictiques temporels
  - *Nî dëuru / èri nâ dëuru / Nâbë pwicö kârâ gopaé*
  - (B1) *Géélu / géécié / Wiidëuru / wiilu / töötù pwicö / nâ capéto…*
- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
  - *â, â nâ, mâ*
  - (B1) *nâ, âconâ*
- La variation de la forme de la phrase et du verbe
  - (B1) La forme intransitive (sujet + Verbe) : *é tùra*
    Tam + prédicat : é géré tùra
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession directe (rapproché)
    1re personne du singulier : suffixation du « *o, ö, ô* » selon le lexème : *pwi jii-o* = mon petit frère
    Pwi béé-ö = mon ami
    I â-ô = mon pied
  - (B1) La possession pluriel
    Les duels et pluriels : *Kë ju, kë bu, kë u, kë ru*
    - Inclusive : *Kë ju, kë jë,*
    - Exclusive : *Kë bu, Kë bë*
- Les numéraux
  - Les cardinaux (de 40 à 60)
    Base 20 jusqu'à 60
    Êrêilu âboro, êrêilu âboro görö caapwi… êrêilu âboro â caa kârâ îjè, êrêilu âboro â caa kârâ îjè görö caapwi…êrêilu âboro â du îjè, êrêilu âboro â du îjè görö caapwi…êrêilu âboro â du îjè-âjè, êrêilu âboro â du îjè-âjè görö caapwi… êrêcié âboro.
  - (B1) Les ordinaux (indique un rang, une position dans une série…)
    Bé-caapwi, bé êrêilu, bé êrêcié, bé êrêpëpé…

– Le genre grammatical

- Lexèmes désignant le genre
  - Le lexème *ilèri* désigne le féminin : *i èpo ilèri* = la fillette
    Le lexème *paao* désigne le masculin : *pwi nârî paao* = le petit garçon
  - (B1) Les lexèmes *paao* et *ilëri* pour « mâle » et « femelle » peuvent désigner le sexe des animaux, des plantes :
    Akënâ paao / ilëri = chien / chienne…
    Mwânyêté paao / ilëri = papayer mâle / papayer femelle, etc.
- Les fonctions
  - Le prédicat est une notion applicable à tous les mots quelle que soit leur nature : nom, déictique, qualificatif…
    Le prédicat = (TAM + Verbe) : *go jè pârâ / go mwa pârâ*
  - (B1) Le qualificatif
    En fonction prédicative, avec ou sans marqueurs aspectuels : *é po môôgërë wë Cuuké* = Cuuké est belle
    E jè mâinâ wë Mârù = Mârù a grandi

Programme de paicî pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre générations
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. Le district de Ponérihouen (*Pwârâiriwâ*)
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques-LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. Le district de Wagap
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. Le district de Baco
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
Activités langagières
Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et

réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques,

sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

La classe de seconde représente une étape décisive dans la consolidation et l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège. Elle prépare les élèves à une maitrise plus raisonnée de la langue étudiée, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants ancrés culturellement dans l'aire géographique, deviennent plus complexes. À ce niveau, les élèves s'affranchissent des énoncés stéréotypés pour exprimer clairement leurs idées et leur opinion de manière fluide et naturelle. Sur le plan méthodologique, ils collaborent efficacement avec leurs pairs, synthétisent et organisent l'information dans le but de communiquer à l'oral ou à l'écrit. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, la classe de seconde accueille des élèves débutants faisant le choix d'apprendre une troisième langue vivante qui les plonge dans l'univers paicî. Forts de l'apprentissage de deux autres langues et jouissant d'une plus grande maturité, ils s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Par le biais des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'alterner des temps d'identification d'informations simples, la mise en lien des éléments et l'expression d'un énoncé concis. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte et d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de base de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Cet axe explore comment les individus se perçoivent eux-mêmes et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres. Il s'agit de comprendre les relations sociales, familiales, culturelles et de genre, et comment elles sont influencées par les représentations de soi et d'autrui dans la société kanak. Cet axe permet d'inviter les élèves à s'interroger sur la place et la représentation des femmes dans les cultures mélanésiennes.

Objets d'étude possibles

- Les liens de parenté dans la société kanak (conseillé en LVC)
- L'égalité filles-garçons

Axe 2. Vivre entre générations

Cet axe explore les dynamiques intergénérationnelles et les rôles respectifs des différentes générations dans la société kanak. Il s'agit d'analyser comment les relations entre jeunes, adultes et ainés se construisent, se maintiennent et évoluent à travers les pratiques culturelles et sociales.

Objets d'étude possibles

- Les rites de passage (conseillé en LVC)
- Les relations entre classes d'âge

Axe 3. Le passé dans le présent

Cet axe met en lumière la manière dont les traditions et les pratiques ancestrales sont vécues dans la société kanak contemporaine. Il s'agit d'interroger les enjeux de mémoire et de comprendre comment le passé est perpétué à travers les récits et les pratiques actuelles, et comment il façonne l'identité collective et les comportements dans le présent dans une perspective de reconnaissance et de réconciliation.

Objets d'étude possibles

- Les récits traditionnels (mythes, contes, légendes) (conseillé en LVC)
- Tradition et coutume aujourd'hui

Axe 4. Défis et transitions

Cet axe aborde les défis économiques, environnementaux et sociaux auxquels la société kanak fait face aujourd'hui. Il s'agit d'analyser comment l'aire paicî réagit et s'adapte aux transitions et aux transformations dans des domaines clés tels que l'agriculture, l'exploitation des ressources naturelles et la préservation de l'environnement.

Objets d'étude possibles

- L'agriculture biologique
- La réhabilitation des sites miniers

Axe 5. Créer et recréer

Cet axe traite de la manière dont les Kanak, tout en restant fidèles à leurs traditions, adaptent et réinventent leurs pratiques culturelles face aux évolutions technologiques et sociétales. Il s'agit d'étudier la manière dont la société kanak innove et réinterprète ses valeurs culturelles dans un monde en mutation.

Objets d'étude possibles

- Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques : vers une dématérialisation de la coutume ?
- Le mythe de Tea Kanaké

Axe 6. Le district de Ponérihouen (*Pwârâiriwâ*)

Cette focale vise à étudier les spécificités géographiques, historiques et culturelles du district de l'aire paicî, son organisation sociale, ainsi que les défis auxquels il fait face aujourd'hui, notamment en termes de développement, de préservation des savoirs et des pratiques coutumières.

Objets d'étude possibles

- Le pont Eiffel
- Les événements festifs

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur les indices lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques (illustrations, par exemple). Ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails pertinents et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence.
Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (par exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc., qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatio-temporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif, etc.) – **Repérer les phrases** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler** son écoute à l'oral (à l'aide d'outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en production écrite et orale, et sont capables de construire des phrases syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin que les élèves puissent s'exprimer sur des sujets plus variés, de rendre compte de réalités plus complexes, d'introduire de la nuance dans un propos. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque objet d'étude pourront être mobilisés pour permettre à l'élève de gagner en précision.

L'éventail des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener les élèves à développer des compétences au niveau attendu (B1+ ou A2+). Ils sont amenés à rédiger des textes construits et argumentés (articles de presse, tracts, communication sur les réseaux sociaux, pétitions, rapports, etc.) À l'oral, ils peuvent par exemple proposer des présentations structurées sur des sujets divers, prononcer de brefs discours courts, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un événement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *I nâ wië / pwa nâ mârâwâ, jè côô bërëwië, pwa tù…pârî mâ jè côô i / pâ…* *I nâ môtö / pwa upwârâ, pwa nâpwé, pwa atù, pwa puëkë apiugë…pârî mâ jè côô / pâ…* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Wëgo nâ go pwi (tô) cië / go pwi (tô) âboro mâinâ* *Wëgo nâ pwi (tô) jii / go pwi (tô) âboro kîrî* *Wë …. nâ pwi (tô) bwöru-o* *Go pwi (tô) bwöru wë…* *Tupédu bwöru* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *Jèkutâ goo tupédu aéji. Nâ jè töötù nâ ru nîmîrî pâ nâ ru boo nâ göörëwé ba nâ ru tö tù. Â ru nyê tö tù pâ â é inâ mâ i wâdé pwi jii : éé é ! go pâdari jè ebwe…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements. *Wë pwini nâ nêê-ê téâ. E pwa dooté.* *Wèéni wâdè-è. Nêê-ê Marie. E pwa nyaa kârâ câmu. Tèpa âboro wâdé.* *Nyê të wâdé të rë nâ rë mêê nâ nâpô, nâ pëërë kârâ pi îja nâgöri nââ. Nyê të wâru âboro nâ goo pwi töötù mâinâ bèèpwiri.* *Dau wâru pâ pwinâ pârî mâ pwa nââ pwi töötù bèèpwiri. Mûû pwa pi pârâ (randonnée). Tapo géé nîboo nâ au cué balô, â paé nâ boo nâ éika, caa nîboo nâ iriwâ, â paé nîgéé nâ éré géé côwâ, paé nâ görö i ööpè â mâ mêê côwâ nâ nî nâpô.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *Bwëcu ! Wënâu / Wâdé ?* *Gë tâmôgööri pwa ? Gë tâmôgööri pai pwa rë ?* *Gë mwa inâ tôô nâ wë. Wâdé !Wërëpwiri !*

Nâ poromâ pô / pôgörö pô.

Nâ nî Môômaawé, nâ i wârâ câmu mâinâ nâ é wâ pôgörö pô.

– **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

Pwa nâja mâ parui / Biu / nâ pëërë biu / nâ pëërë kârâ… / Nâ pëërë kë tépa… / ja mâ tëu

Pwa nâja mâ parui kêê goro tââ nî.

Nâ pëërë biu nâ rë nyê pâdi tèpa èpo câmu, pâ caa kârâ câmu.

– Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

Dau wâdé tôô… jii… / Dau ëpë tôô… jii…

Pwo mîî-tôô të nâ câ wâdé tuâ kë rë

– **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation.

Pwa nâja mâ parui / Biu / nâ pëërë biu / nâ pëërë kârâ… / Nâ pëërë kë tépa… / ja mâ tëu

Pwa nâja mâ parui kêê goro tââ nî.

Nâ pëërë biu nâ rë nyê pâdi tèpa èpo câmu, pâ caa kârâ câmu.

– Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.

Dau wâdé tôô… jii… / Dau ëpë tôô … jii …

Pwo mîî-tôô të nâ câ wâdé tuâ kë rë

– Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

Ba kôô nâ… / go nîmîrî mâ / pâ…

Ba kôô, nâ nûmâ jè dërë câmû bwëti, o wâdé nâ jè dau purâ tii.

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

â / â nâbwé… / nâ… / é mwâ… / mâ… / é… /

Nâ jè töötù nâ ru mwa boo nâ göörëwé tupédu aéjii. Ru tö tù, ru tö tù. Â nâbwé é inâ ba wâdé i pwi jii pâ : éééé ! Go pâdari jè èbwe ! é pwö mâ inâ pwi cië pâ : mbwa, nyê wëgo nâ mwârâ côô pwi tù bèèpwiri…

– Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.**

Nâ nûmôô nâ….O wâdé nâ …. / numôô dërë (nâ)… / Pwa nâ go…

Nûmôô dërë pârâ nâ ipokâ nâ nâpô mâinâ.

Nâ nûmôô nâ go pwia pa apiô, o wâdé nâ go câmu bwëti.

Pwa nâ go pârâ nâ côô pwi béé-ö. Câ go ciburë pârâ.

– Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée.

O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të… / go nîmîrî pâ…

O géré wë / pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô.

Péa të popaa nâbë.

Wâdé ! Wâcî !

– **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative.

Je vais vous raconter l'histoire de : *Go mwa ucâ të wë i jèkutâ goo wë…*

Ensuite,… *nâbwé… / Pâwêê… / pwicö… / géé wêê…*

À la fin, lorsque… *Â nâbwé … / Nyê tapo géé pwiri kaa…*

– **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants.

Görö taapë, pâbéa kârâ i goropwârâ, goro jènêrê, görö âjù-î.

Görö ètö, görö aémwù, aranârâ taapë, nâ bibiu, pucö / Cèùrù i… / göröîgé

– **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

• Relation antériorité : *Dëuru, nâ go boo côwâ nâ côô wë dooté.*

E të tadi i darawèè kôô géélu. Wâgo têê nâ péa të tèèpaa côwâ.

• Concomitance : *Nâbë nî, nâ jè caapwi nâja nâ é jè pârâ jii bë wë gèè. Go ciburë nîmîrî-ê.*

Nyê mwârâ nâ pëërë nâ é pârâ nâ. Ê kaa nâ géécaa nâ bë pârâ nâ töpwö buké nâ görö i bwëmû kêê.

• Postériorité : *Wô dëuru nâ töötù i wâdé kë wë Téâ. Ê kaa nâ nâbë nâ bë pârâ nâ taa ûgöö.*

– Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

*Mâjoro mâ wâru âboro **nâ taamwârâ** rë görö nâigé Kalédoni, nâ uru goro wâdo görö loto. Go nîmîrî pâ o wâdé nâ jè **câmwîrî** pai wâdo kâjè. Jè cibwa wâdo **onârî.***

*Âconâ jè nyê göö goro wâdo görö loto, â mâjoro-é kaa mâ jè tûû görö loto, **mâ taamwârâ jè**. Pwacèèpwi pwi tûû görö loto géélu nâ dö nâ éré dö côwâ, nâ êrêilu âboro bë nâ.*

– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

***Nâbë nî**, nâ go wiâ të wë pai popa mêê kê téépaa pé mâ nâipwa **biuu,** i âjù ârâbwé pââ nâja 1800.*

***Béaa** nâ nyê ticè ârâbwé kë tépa ilëri. **Mâjoro-e** kaa mâ rë pwa pâ ârâbwé göiri.*

***Gé wêê** nâ rë tapo taa ârâbwé tépa wâdè pâ nâipwa.*

***Pwicö kêê** nââ tapo taa pâ ârâbwé âjù ârâbwé.*

– **Exposer** et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

Go inâ të wë cè pwinâ bë mwa wakè goo nâ nâja bèèni. O téépaa mêê i pëërë kârâ pai ri âboro (semaine des langues)*, â jè nîmîrî pâ nâ jè pwa bwëti jè nâ goo.*

Jè mwa pwa cè köcö / jè mwa purâ tii nâ nââ paicî / jè mwa pwa poomêê nâ nââ paicî. Jè tödë mêê tépa nyaa kârâ picö pëti bwe, atë…Jè mwa côô tèpa câbu géé Wetr, pwiri pârî mâ rë mêê nâ paari tâ jè pâ âjù câbu kë rë.

Pârî mâ jè côô përë caa kârâ câmû, pwacèèpwi pwi caa kârâ

	pwa âmû (professeur d'arts plastiques). – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *Dëuru nâ jè cööbé. O wâdé kaa nâ câ popaa.* *Go mwa inâ paé cè töötù kârâ i **pé éa**, wé nâ rë mwa inâ tôô pwicö kârâ **i pitiri.*** *Go mwa panuâ gë pwicö. Gë mwârâ inâ tôô pwinâ gë pwa.* *nâ gë nyê të ciburë pwapwîcîrî, o téépaa të gë cè pwinâ wâdé.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Go pwö goo gë. câ go côô inâ gë.* *Aouh ! Go nîmîrî i pëërë biuu nâ go ba tô èpo ilèri.* *Aouh ! Go méari wë Ué. Pwacoé mâ é cué balô, ba maagé â-ê.* *Go dau kamu kaa. E putëmû-ô wë caa pâbéa kë pâ âboro èpo.* *èpë tôô / mîtô / putëmû / numôô dërë i / töinâ pwârâ nûmâ...* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Ca wâru tèpa èpo câmu nâbë ba po dau mâinâ i popaa. Wâru të nâ câ itë i car kë rë.* *Beaa nâ tépa ijiao nâ rë dau pwa câmu tépa èpo goro bërë upwârâ. Rë mûû pâji rë ba nâ rë câmû bwëti mâ pwa bwëti cè wakè kë rë. Géé wêê nâ pârî mâ rë pwa bwëti i autââ kë rë nâ pâ pëërë döpaé.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, selon les situations et les besoins, les élèves sont entrainés régulièrement à la reformulation d'énoncés et à l'explicitation de différents points de vue. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles. Le travail collaboratif, en groupe ou en binôme, est une occasion privilégiée d'interagir ou de pratiquer la médiation pour reformuler certains points afin de faciliter la compréhension de tous.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.
Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.
Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.
Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathique**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *Gë mêê gé pë ?* *Gë pâ pë ?* *Gë pârâ wiidë ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. *Cibwa tùra !* *Nâbwé bwéjé gë !* *Nâ gë cöòbé géé nî ?* *Nâ gë cöòbé ?* *Nâ go naa gë cöòbé ?* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *Cibwa… / ca wâdé nâ… / î gë ! pârî mâ… / wâdé ! Pârî mâ…* *Cibwa kaari pwiri !* *I gë ! pârî mâ gë pârâ nâ tâji pâ teepâ gë !* *I guwë ! pârî mâ guwë cöòbéé !* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Mbwa câ wâdé nâ goo… / ûû nyê wâdé nâ goo…* *Mbwa tëutöö… / ûû wâdé / ûû wâdé tôô…* *Go pa (popa) pwinâ … / câ go pa (popa) pwinâ…* *Mbwa ! câ wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ ?* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. • Donner des précisions *I jèkutâ nâ wô nâja géélu. Wô pâ nîboo pôgörö pô…* • Demander des précisions *wiidë i jèkutâ bèèni ? / Wô pë I jèkutâ bèèni ? / Wëilë pë nâ…? / êrêdipi tépa… ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit.	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Câ go tâmâgöri pwinâ gë inâ. Pârî mâ inâ côwâ ?* *Gë inâ nâû ?* *pârî mâ gë inâ côwâ bwëti ?* *Dë nâ gë inâ ?* *Wënâu pai inâ gë mwârâ ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. *Guwë pwa bwëti i wakè kë wë.* *Guwë tamarî bwëti i wakè nâ goo naa të wë.* *Nâbwé tùra kë wë.* *Nâbwé bwéjé kê wë.* *Wakè !* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Pârî mâ pa pârâ pâ kêêlö ?* *Pârî mâ go câtara i tablo ?* *Pârî mâ go pwa i wakè bèèni. Dau wai kaa pai pwa rë / câ pârî mâ go pwa i wakè bèèni. po dau binyî* *Guwë cibwa tûra wârî pwi béé wë. / Guwë cibwa tùra wârî pwi caa kârâ câmu.* *Câ pârî mâ guwë îja nî / Pwîcîrî nâ guwë pwa cimôo nî / Pwîcîrî nâ guwë wâdo nî.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *Goro dë nâ gë nîmîrî pâ câ wâdé nâ pwa paö kâjè nâ nââ wârâ câmû ? Câ wâdé ba jè po dau uti inârâ töötù goo. Câ jè picö bwëti goo.* *Go nîmîrî pâ câ wâdé nâ pwa cimôô nâ nââ wârâ câmû. O wâdé nâ boo upi bo görö îgé. Görö dë ?* *Ba o ca wâdé ba kë wë të nâ câ rë pwa cimôô. Rë dùnâmîrî muu kë tépa pwa cimôô.*

Aouh aéji… / Pwinâ cië-ö… / pwinâ jii-o… / Caa wé… / Nyaa wé… / pwi bé-ö… / ji èpo kôô…

Bwêcu ! wâdé ? / Géré wënâu ? / wënâû nâpô ?

Olé / Olé ba mâinâ / Olé bwëti…

Go jè pârâ ji wë… / go jè pi ciâ boo nî… / go Jè pâ boo… / Go jè bo boo…

Gë tamâ bwëti pwinâ go inâ… / gë nyê têrê i jèkutâ… / E nyê inâ të wë I …

Aouh, nyê wâdé i jèkutâ kâjè âconâ … / Go ba inâ pwinâ ité … / aouh pwanâuri-o, go tapëgë I jèkutâ kë wë…

– **Relancer** par une large gamme de questions.

Wiidë pwiri ? / wëilë pë pwiri ? / wëilë pë mwârâ ? / gorodë ? / gorodë nâ wërë pwiri ? / Ci nâ é wërëpwiri ? / E pwa dë mwârâ ? / â é pwa dë ? / â dë nâ tèèpaa ?…

– Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**.

• Situer

Pé mûrû inâ kârâ pâ âboro / pé pwinâ jè purâ nâ i « jounal popié » / Pwinâ wii nâ i tii océmârâ mûrû / Mûrû inâ nâ i « télé » / Jèkutâ côô göö « internet / facebook / tik tok… »

• Hiérarchiser

Rhaa, pé jèkutâ ticè mûrû nâ goo / Eh ouu ! nyê pwi jè jèkutâ pwacoé kaa.

Jèkutâ mûrû inâ kârâ nîrî èpo / Jèkutâ mûrû mêê gé nâ au pitiri kë tèpa wârâ tuâ.

– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation.

Wâgotâ wë … goo i…

Pwa numâ-ê goo wë…

Nyê të wâdé pwârânumâ-ê…

Dau èpë të wë…

– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

Nâ capéto kârâ i parui, pi îja nâgöri, nâ jè pwa mâinâ i pwi töötù bèèpwiri nâ nîboo nâ i göröîgé kârâ i wâ « commune ».

Au tapo goo, nâ jè popa mêê jè pa pârâ jè.

Pucö kêê, nâ jè töpwö nâîmârî pâ pârâ jè (nâgöri).

Â pâ wêê nâ…

– Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement.

Wênâû pai inâ gë èri ?

Dê nâ pârî mâ gë inâ mwârâ nâ goo ?

– Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit.

Aouh, pwanâuri-o. Pârî mâ goo inâ jè mûrû ?

Go ila gë ?

Pwanâuri-o ba go ipwâ !

Olé ba mâinâ…. !

Nâo bwëti !

Wâdé nâ goo wë i töötù bèènî ! / Wâdé nâ go gë i bërënî bèènî.

Îja bwëti !

– **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

Go nîmîrî pâ câ wâdé pai pwa rë i wakè.

Wënâu pai pwa kêê ? Pârî mâ gë inâ bwëti ?

Wëibë mâ tépa béé-ö goro wakè, nâ câ bë tâmâgöri / Câ bë popa bwëti.

Jè nyê pwa pwinâ rë inâ , âconâ câ wâdé pai pwa rë.

– Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée.

Dau wâdé të rë ba o jè pëërë kârâ nâo.

Dau èpë të rë ba rë pwa mâ töri i nâ iriwâ goo la mine.

– **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier.

Rë popa pâ i wâro kë wë Téâ ja tèpa aunêêa. Géé wêê nâ rë töpi i nêapiâ kë rë goro cè jè nôô kârâ imwânô.

Nâ pëërë nâ pwa mââgé nâ, rë mêê nâ popa i upwârâ kë pwia mââgé tèpa aunêêa.

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A2+
Les voyelles brèves et longues : *aa, ee,éé, èè, ii, oo, uu*
Les consonnes à une lettre et les digrammes : bw, mw, pw

B1+

Les voyelles brèves et longues : *ëë, öö, üü*

Les consonnes à une lettre et les digrammes : *bw, pw, mw, ng, ny*

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Les liens de parenté dans la société kanak**

A2+ *caa / nyââ - ao / gèè - cië ilëri / cië paao –jii - wë teâ nâ âboro èpo kôô / wë téâ nâ âboro èpo côô kôô – wë nyaa kôô nâ nêê utê – wë caa kë ao kôô nâ é jè pârâ côwâ nâ cië-o.*

B1+ *aunêêa – nééa goo – koaa - mamûû - mamêê – cië ijiao* (arrière-grand-père) */ cië jiitëmû* (arrière-grand-mère), *èrù, otëpwe, tââ mâ wââo, nâî, èpo côô, bërë, bwöru.*

- **L'égalité filles-garçons**

A2+ *nuâ ngôpö - ilëri / paao – pwa néapiâ - paao / caa / ao – pwa ilö - ilëri - nyââ – pwa pomê - gèè – pwa ca - ilëri mâ paao – ta mûrû-pwa jöpwö.*

B1+ *pâ âboro èpo nâ rë pwa nâ mâi – pâ âboro èpo nâ rë caa api - ilëri – cué balô – cué polé – pwa* « sport ».

- **Les rites de passage**

A2+ *tapëgë wërépuru – tèpi i wërë pwâ – ba tô / pwi èpo - âboro èpo – âboro mainâ - doomî pwicîrî* (les menstruations) *– pâ wërë nâ âbéé* (les poils aux aisselles) *– pâ tù* (les seins).

B1+ *pwa pâ wakè mâinâ, tapo pwa ilö ècaari, tö upwârâ, pitu nâ wakè kârâ nâpô, tapo i popaï.*

- **Les relations entre classes d'âges**

A2+ *tépa caa mâ ao - pâ ijiao / pâ jitemu – pâ âboro èpo / pâ èpo ilëri / pâ nâri èpo / pâ caa mâ nyaa / pâ èpo*

B1+ *mamêê - cië ijiao (arrière-grand-père) / cië ijitëmû (arrière-grand-mère) – döpwa – pwa pupwârâ- pi tëi mûrû - picöö - tamârî tèpa ijiao – tépa pwa nûmâ rë.*

- **Les récits traditionnels (mythes, contes, légendes…)**

A2+ *nâ jè töötù, e mwa tââ wë…, jèkutâ goo wë…jèmââ goo…, tâgadé goo… nâ pëërë biuu…béaa nâ…*

B1+ *guwë côô nâbë…, tapo nâ pwiri…, nyê géé wêê kaa …, nâ nâ tââ kâjë nâ…- pâ ijiao biuu nâ ca rë bu ilëri – nyê pa ilëri nâ mê nâ tâbo nâ ni.*

- **Tradition et coutume aujourd'hui**

A2+ *tèpa baï nâ pwa nêapiâ – tépa dui nâ tépwö – tépa dui nâ pwa néapiâ – tépa bai nâ tépwö* **-** *êrê nêapiâ, aupuu aratë, âdi, nôô kârâ imwanô, ârâbwé göiri, patëlo, cimici, mwânî, ârâbwé göiri.*

B1+ *aporo pôrôwâ / aporo wakè, i popaï görö i nêapiâ, jèpa nêapiâ, pëcidaa, urë pârâ, nêapiâ mâinâ, pi cijii, pwa uri mûrû, pi cigöboo, pwa gé.*

- **L'agriculture biologique**

A2+ *tépa caa mâ ao nâbëni nâ rë géré mudërë mâ jë wâjuwé côwâ nâ pai wâro kâjë biuu. jè îja pwinâ jè câmî, wâru të nâ pwa côwâ pâ aupwa nâpô târâ îja bwëti.*

B1+ *pwa nâ nâgöri (toro, umwâ, èpara tocè, pi câmî, tù api…) câjipi nâ mâi görö wéré pwéa, tëu mûrû môtö, pwa ânyê, cîrî töri / wéré pwéa, acî toro, pa nâimârî dë mâ puu.*

- **La réhabilitation des sites miniers**

A2+ *wârâ nârî upwârâ* (les serres)*, na païé, câmî, câmî nârî upwârâ, pi câmî côwâ, câmî côwâ pâ nârî upwârâ*

B1+ *töémîrî pâ nâ îriwâ -töémîrî pâ nâ wârâ jawé, tua pâ göröja, tanôôrî pâ jaa, nî, tuba nî pâ jaa, nî jipi* (s'écrouler et recouvrir)*, nâ iriwâ îgé, puu mîî, atù bwùùcùrù, töémîrî pâ méci (mârû, âgöri, tomâja …), töémîrî pâ ârâwé.*

- **Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques vers une dématérialisation de la coutume ?**

A2+ *pwa pötërë, popa ânûrû âboro / popa ânûrû mûrû, popa cè ânûrû wakè / popa cè ânûrû nêapiâ, paari pwinâ pwa – paari pi éa– todërê âboro görö paaö târâ ipitîrî.*

B1+ *paari görö i paö cè wakè / cè nêapiâ goro pi éa / cè au pîkîrî, ordinateur, paö, paari wâro diri töötù, popa gè görö paaö pwinâ jé pwa*, « réseaux sociaux ».

- **Le mythe de Tea Kanaké**

A2+ *nâ pëërë biuu jèkutâ goo wë…, göröpuu nâ é géré tabéa go i töötù, ânyê töö, ânyê môô, parui.*

B1+ *atù, âgù, âutöö mâ ârâwéè, âgöri, pâ tââ mâ wââo, jojooro, nâdëpërë dué mâ âjù âboro, pâ ba, töpwö pâ ba, câ ba.*

Grammaire A2+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

- Les morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspecto-modales et leurs combinaisons
    - *o* (Exemple: *o coo boo i popaa)*
    - (B1+) *o mwa bërë wâdé / jè mwa bërë wâdé : jè mwâ bërë wâdé i nâigé*
      o mwâ bërë wâdé i nâigé
  - Les particules interrogatives
    - *në ? / nââ në ? / wërë në ?*
    - (B1+) *dë cè mâjoro-é… ? / dë cè pwâdërëë…? / dë cè gööbërë… ?*
  - Les démonstratifs
    - *bèènîgéé / bèènigéé pâ côwâ*
    - (B1+) *bèènî / bèènîdö / bèènîboo…*
  - Les directionnels
    - Avec la particule *paé* : *wâ géé paé, wâ dö paé, wâ boo paé*
    - (B1+) *nâ éré géé côwâ / nâ éré boo côwâ / nâ éré dö côwâ*
  - Les déterminants
    - Les quantifieurs : pour permettre de spécifier, de réduire, d'élargir, et de quantifier l'ensemble des occurrences auxquelles une notion réfère.
      Employés seuls : le singulier, le pluriel
      i, ê, jè, cè, pâ, pa, du
    - (B1+) Les quantifieurs : pour permettre de spécifier, de réduire, d'élargir, et de quantifier l'ensemble des occurrences auxquelles une notion réfère.
      Combinés à d'autres déterminants ou quantifieurs
      i pââ / cè pââ / cè du / jè pââ / jè pa…
  - Les pronoms personnels
    - Les dualités : inclusives (*ju*) / exclusives (*bu*)
    - (B1+) Les dualités et pluriel : *gëu / ru / guwë / rë*
  - Les prépositions locatives
    - **/** (B1+) *wâ, naa, géé, tia.*
  - Les déictiques temporels
    - *nî pwicö kârâ gopaé / èri nâ ba pwaa / nâbë nâ bërënê*
    - (B1+) *jè mwââ nâ jè töötù / töötù pwicö / nâja nâ wô wêê*
  - Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
    - *â / â nâ / mâ / nâ / âconâ*
  - Les marqueurs de possession ou d'appartenance
    - La possession directe (rapproché)
      Suffixation du « *-o, -ö, -ô / -é, -ê, -ë* » selon le lexème
      tô jii-o = ma petite soeur / *tô jii-é* = sa petite sœur
      pwi bërë-ö = mon frère / pwi bërë-ë = son frère
      â-ô = mon pied / i â-ê = son pied
    - (B1+) La possession indirecte (éloignée) : *kôô, kêê, Kë* : *i atë aratë kôô* = mon panier / *i atë aratë kêê* = son panier - *i atë kë nyaa / i atë kë wë nyaa* = le panier de maman
  - Les numéraux
    - Les cardinaux (de 60 à 100)
      Base 20 jusqu'à 100
      êrêcié âboro, êrêcié âboro görö caapwi… êrêcié âboro â du îjè, êrêcié âboro â du îjè görö caapwi… êrêpëpé âboro, êrêpëpé âboro görö caapwi… êrêpëpé âboro â du îjè, êrêpëpé âboro â du îjè görö caapwi… êrêpëpé âboro â du îjè, êrêpëpé âboro â du îjè görö caapwi… êrêpëpé âboro â du îjè, âjè, êrêpëpé âboro â du îjè âjè, caa kârâ îjè âboro.
    - (B1+) Les cardinaux (comprendre la construction du nombre en paicî)
      (À partir de 100)
- La morphologie lexicale
  - Le genre grammatical
    - les déterminants pour déterminer le genre
      - « *pwi* » pour le masculin : *Pwi cië* (le grand frère)
      - « *tôô* » pour le féminin : *tôô cië* (la grande soeur)

- (B1+) Les termes pour déterminer le genre : *Paao / ilèri / caa / nyaa*
  Puëkë paao / Caa kârâ puëkë = le verrat
  Puëkë ilèri / nyaa kârâ puëkë = la truie
  Méci akënâ paao / Akënâ paao / caa kârâ akënâ = le Chien
  Méci akënâ ilëri / Akënâ ilëri / nyaa kârâ akënâ = la chienne

- Les fonctions
  - Le complément
    Une expression prépositionnelle directe ou indirecte, introduite par : *ri, ba, naa, goro,* etc.
    (ri) éau-ri = rire de…
    (ba) Inâ ba göri = faire un long discours
    (naa) gë pâ nââ pë ? = où vas-tu ?

  - (B1+) La variation de la forme et du verbe
    - La forme transitive déterminée
      sujet + verbe + objet : *é wâdo jawé môô*
      Tam + prédicat + objet : *é géré wâdo jawé môô*
    - La forme transitive indéterminée
      Sujet + verbe : *é wâdo*
      Tam + verbe : *é géré wâdo*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, l'activité de réception orale s'appuie sur un entrainement régulier à la discrimination auditive. Les élèves sont exposés à une variété de supports, tels que des enregistrements audio ou vidéo (radio, télévision, chansons, documentaires, etc.). Les documents proposés sont simples et courts, adaptés à leurs centres d'intérêt et en lien avec le programme culturel. Les élèves s'entrainent à écouter attentivement pour discriminer et pour comprendre de façon globale et plus précise : ils repèrent des mots clés, identifient des informations simples, les mettent en lien et établissent ainsi des réseaux de sens. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots familiers** pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En seconde, en cours de LVC, pour progresser en expression orale, il est essentiel de travailler régulièrement la prononciation et l'intonation afin de développer la capacité des élèves à discriminer des sons et à les reproduire pour prononcer des mots puis des phrases. La répétition, l'imitation, la variation des énoncés et les mises en situation sont autant de moyens qui favorisent la prise de parole, renforcent la mémorisation de schémas linguistiques corrects et rassurent les élèves quant à leurs compétences linguistiques. Il est primordial d'intégrer ces activités en lien avec les supports de réception pour fixer les apprentissages de façon cohérente. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les élèves sont amenés à produire des textes simples, mais variés. Les outils numériques, y compris les outils collaboratifs, sont utilisés pour enrichir la réflexion sur la langue et mettre en valeur les productions.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connue. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer, etc.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités :
  Bwëcu ! Wâdé ! / Wë pwini nâ wë… / Wë tônî nâ wë… / Wë pwini nâ pwinâ cië-ö, nêê-ê… / Wë tônî nâ tônâ cië-ö, nêê-ê… / Wë tëpénîî nâ tèpa béé-ö…
- **(se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Wë nyaa kôô nâ wë… / Wë caa kôô nâ wë / Pwi(tô) cië-ö nâ nêê… / Pwinâ (tônâ) cië-ö… / Pwi(tô) jii-o nâ nêê… / Pwinâ(tônâ) jii-o nâ wë
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
  E mwa tââ wë U nâ môtö. Pwacoé nâ jè côô-ê, nyê të wâdé têê nâ é pwa éa të tépa ipokâ.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.
  Nûmôô dërë pârâ nâ Engi, ba nâ go pwa pötërë. / Ara-o nâ pwa buké, â cèù-o nâ go côô i ja atù (poule couveuse). Görö aémwù nâ pârî mâ jè côô i görö jaa â görö ijè étö / âjù îjè nâ jè côô i nâ wië.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.
  Pâ parui kârâ nâja (pwa bwëti jè, nîmîrî bwëti…) / Pâ töötù nââ nâ nâdëpërë pwapwîcîrî / 24 tù api : töötù kë tépa âjù âboro / Nâbë nâ dëuru kârâ pwapwîcîrî / Nâ capéto nâ ticè câmu / Nâ pwapwîcîrî nâ jè pârâ nâ goro pwapwîcîrî
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives :
  Wâdé tôô / èpë tôô…
  Wâdé tôô wâdo têû ba dau pwa jawé nâ.
  Èpë tôô i pwârâ otëpwe ba pa dau mââ.
  Wâdé tôô cué balô ba wâru béé-ö / ëpè tôô nûa ngöpö ba jè po tii.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**
  - ajouter un élément : *â nâbwé*
  - illustrer : *waacèpwii*
  - exprimer une opposition, une concession : *âconâ*, etc.
  - exprimer la cause : Ba… (*é ipwâ ba é po pârâ*)
  - exprimer la conséquence : *ê kaa nâ*
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
  Numôô dërë wâdo jawé môô
  Dëuru nâ pucö kârâ gopaé nâ go pârâ nâ ipito nâ wië.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
  O géré wë… / Pwiri wë…
- Exemple :
  O géré wë Cau nâ popa i culié kôô.
  Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô

Interaction orale et écrite, médiation

En seconde LVC, les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à leurs camarades, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un

travail en binôme ou en petit groupe. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupe ou en binôme est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer pour autrui dans la langue cible ou en français. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées.
  Gë câmû pë ? / Gë mêê gé pë ? Gë pâ pë ? / Wadé të wë i köcö ? Dë nâ guwë nîmîrî nâ goo ? / Gë puu görö êrêdipi inârâ töötù ? Dë inârâ töötù nâ gë puu nâ ?
- Donner **des conseils, des consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées, et y réagir.
  Popa pâ nêmûrû wë ! / Pa cööbé i tii kë wë ! / Tèpiri i tii (kaié) kë wë…
- **Demander des nouvelles et réagir simplement**.
  Guwë wënâu ? Wâdé ? Û wâdé
  Â wëgë nâ ?
- Demander et exprimer **l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.
  Pwîcîrî
  Pârî mâ guwë…
  Pârî mâ go…
  Pwîcîrî nâ guwë îja nâ nî
  Câ pârî mâ guwë wâdo nâ nî.
  Papwîcîrî i paao nâ nî
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
  Û nyê wâdé ! / gë âjùpârâ / go pârâ ucârâ pwinâ gë inâ.
  Mbwa câ wâdé / câ gë âjupârâ.
- **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone.
  Tamârî ! go tomârâ i paoo / I paoo kôô nâ ….
  Go inâ pai wii rë i …
- **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites.
  Dë nâ é inâ ? / Dë nâ gë nîmîrî ? / pârî mâ gë topwo ciâ ? / Pârî mâ gë côwâ bwëti ? Pârî mâ bii nâ nââ popwaalé ?
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé**, **remercier**, **s'excuser**, y compris à l'écrit dans des courriers très simples.
  Go ila gë
  Go jè pi nââ gë / go jè pârâ jii gë…
  Pwanâuri-o
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
  Guwë topwo coo / Guwë topwo tââ / guwë pwa côô co / Guwë pwa côô co wë
  Guwë nabwé tuâ bèèpwiri / Pwa coo pâ wibèèpwiri / Nâbwé nâ pwiri
- Utiliser des verbes de **perception.**
  Niâ nâ gö… / têrê / tamarî
  Câ go têrê / nyê ticè nâ go têrê…
  Guwë nyê côô ?

– Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
Wô nî / Wô nî görö pwinuââ / görö tablo / görö i nôôkârâ popiéé
– Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.
Go dau môô / Go dau töö kaa / go dau mââgé / go dau copwa / dau numôô dërë wâdo
O wâdé nâ pitâ têê / câ é têrê / câ é tëmôgöri… / câ é popa bwëti… (pwinâ inâ, pwinâ purâ…)
– **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
I inârâ töötù kârâ i cué gitaa nâ 9h.
Wô nîboo nâ stade i cué gitaa.
Caapwi mwâni i wârî wë.
Câ rë wârî tèpa èpo mâ âboro èpo. (gratuit)

Outils linguistiques-LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée dans les autres langues apprises : à partir d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A1+
Les voyelles brèves : *â, ê, î, ô, û*
Les consonnes à une lettre et digrammes : *c, j*

Lexique en lien avec les axes culturels

– **Les liens de parenté dans la société kanak**

A1+ *caa / papa / nyaa / mama / ao / gèè / mamêê*

– **L'égalité filles-garçons**

A1+ *paao / ilëri / pâ èpo ilëri / Pâ âboro èpo*

– **Les rites de passage**

A1+ *âboro èpo / âboro mâînâ*

– **Les relations entre classes d'âge**

A1+ *tépa ijiao / tépa âboro mâinâ / tépa âboro èpo / tépa èpo*

– **Les récits traditionnels (mythes, contes, légendes…)**

A1+ *jèkutâ / duéé / u / jojooro / tibo*

– **Tradition et coutume aujourd'hui**

A1+ *nêapiâ / wakè / pitiri*

– **L'agriculture biologique**

A1+ *pwa nâ gara / pwa nâ wë / pwa nâ nâgöri…*

– **La réhabilitation des sites miniers**

A1+ *göröjaa / atù bwùùcùrù / câmî upwârâ…*

– **Le monde kanak et les nouvelles réalités numériques vers une dématérialisation de la coutume ?**

A1+ *paö / pwa paö / côô otëpwe*

– **Le mythe de Tea Kanaké**

A1+ *jèkutâ / âgöri / u / jojooro*

Grammaire A1+

Morphologie

– Les morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspecto-modales et leurs combinaisons
    - *mwââ*

- Les particules interrogatives
  - *dë ? / târâ dë ? / dë mwârâ ? / i dë nî ? / pé dë nî ?*
- Les démonstratifs
  - *pé pwini / bèèni*
- Les directionnels
  - Avec la particule *nââ : nââ nî, nââ nîgéé, nââ nîdö, nââ nîboo, nââ pwiri*
- Les déterminants : Pour les collections d'êtres ou d'objets
  - *ê, ê pââ,*
- Les pronoms personnels
  - Le pluriel : *bë, guwë, rë*
- Les prépositions locatives
  - *wâ, naa, géé, tia.*
- Les déictiques temporels
  - *nî, èri, nâbë*
- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
  - *â, â nâ, mâ, nâ, âconâ*
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession indirecte (pluriel)
    kë bë, kë wë, kë rë
- Les numéraux
  - Les cardinaux (de 20 à 40)
    Base 20 jusqu'à 40
    caapwi âboro, caapwi âboro görö caapwi, caapwi âboro görö êrêilu… êrêilu âboro.

– La morphologie lexicale

- Les affixes (préfixes, suffixes)
  Éléments ajoutés à un mot pour en modifier le sens ou la fonction grammaticale.
  - Les suffixes
    pëgë = diviser
    tapëgë = couper avec un objet tranchant
- **Les fonctions**
  - Le sujet : sa place par rapport au prédicat ou au verbe (avant ou après)
    Sujet + Verbe + Objet : *Wë Bwèé nâ wâdé têê* (sujet introduit par la proposition complétive « *nâ* »)
    Verbe + Objet + sujet : *Wadé të wë Bwèé.*

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première représente une étape décisive dans l'approfondissement des compétences et connaissances linguistiques acquises au collège et consolidées en seconde. Elle amène les élèves à accentuer leur maitrise raisonnée des langues étudiées, en les aidant à gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique paicî, se complexifient davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, les élèves, fort de l'apprentissage d'une LVA et d'une LVB et jouissant d'une plus grande maturité, s'engagent plus facilement et plus rapidement dans les apprentissages. Au moyen des axes culturels, ils découvrent la langue et son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'informations simples et de mise en relation des éléments dans le but de les reformuler. Les élèves sont également conduits à s'appuyer sur des règles acquises précédemment afin d'assurer une bonne correction de l'expression écrite.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

Cet axe explore la construction des identités individuelles et collectives et la manière dont les échanges, tant culturels que sociaux, influencent la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les pratiques, les rites et les interactions sociales participent à la définition de l'identité kanak et à son dialogue avec d'autres cultures, dans un monde globalisé.

Objets d'étude possibles

- La naissance dans le monde kanak (conseillé en LVC)
- Le deuil kanak

Axe 2. Diversité et inclusion

Cet axe explore comment la société kanak intègre la diversité et favorise l'inclusion à travers ses pratiques culturelles et sociales. Il s'agit d'analyser les mécanismes d'inclusion et de tolérance au sein des communautés, ainsi que l'impact de la diversité.

Objets d'étude possibles

- La prise en charge de la personne en situation de handicap (conseillé en LVC)
- Le métissage et les mariages interculturels en Nouvelle-Calédonie

Axe 3. Art et pouvoir

Cet axe explore la façon dont l'art, en tant que moyen d'expression, interagit avec le pouvoir et la société. Il s'agit d'analyser comment l'art kanak reflète, questionne et influence les dynamiques sociales, politiques et culturelles, et comment il devient un vecteur de revendication et de reconnaissance identitaire.

Objets d'étude possibles

- La création artistique contemporaine kanak (conseillé en LVC)
- Mélanésia 2000 : festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak.

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Cet axe explore les défis environnementaux auxquels la société kanak est confrontée et les réponses qu'elle apporte grâce aux innovations scientifiques et aux savoirs traditionnels. Il s'agit d'analyser comment la communauté kanak allie traditions et technologies modernes pour faire face à ses responsabilités envers la nature et les générations futures.

Objets d'étude possibles

- Le dérèglement climatique.
- Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable. (conseillé en LVC)

Axe 5. L'être humain et la nature

Cet axe explore le rapport profond et indissociable entre l'être humain et la nature dans la culture kanak. Il s'agit de comprendre comment la nature est perçue : elle est pour les Kanak non seulement une ressource, mais un élément fondamental de l'identité et de l'existence, influençant les pratiques sociales, spirituelles et économiques.

Objets d'étude possibles

- La vision kanak de l'océan
- La vision kanak du lien à la terre (conseillé en LVC)

Axe 6. Le district de Wagap

Le district de Wagap est une région composée de plusieurs tribus et vallées. Il se caractérise par une organisation socio-politique traditionnelle, des paysages diversifiés comprenant montagnes, rivières et plaines, ainsi que des pratiques agricoles essentielles dans les traditions locales. Ce district est également riche en histoire et est apprécié pour sa biodiversité et ses activités de plein air, symbolisant l'harmonie entre nature, patrimoine et culture

Objets d'étude possibles

- L'église de Tyé, monument historique.
- Les vallées

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et amènent les élèves à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant de les entrainer à la réception orale et écrite en développant encore leurs connaissances culturelles. Les élèves accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur différents indices (lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteurs en réaction à un article ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard. Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
B1+
S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée. Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*göörëwé, mârâwâ, wërëdé,* etc.) et la dérivation (*èpo, èpo ilëri, èpo câmu, etc.*) pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes** (passif, subjonctif…). – **Repérer les phrases** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide des outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite a posteriori. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est également primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour asseoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un événement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier. Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production a posteriori. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux. *Nâ nââ pwi nâpô bèèni nâ êrêilu tââ mâ wââo mâinâ nâ ru wô wêê. Tépa Bai mâ Dui.* *Nyê êrêcié paao, â êrêcié ilëri ja tèèpa paé-nâi bèèni* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *Wë …. nâ pwi (tô) bwöru-o* *Go pwi (tô) bwöru wë…* *Tupédu bwöru* *Go pwi (tô) bèrè-è* *Wë …. nâ pwi / tô bèrè-ö* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Go mwa wiâ i tâgadé kôô* *I tâgadé goo I du ilëri wô dö Até* *Ru tââ I du ilëri wô dö Até* *Ru âgö â ru pwa i du pomê nââ aranâ-râ i bwe kaucu.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Nâ éré dö côwâ / Nâ éré boo côwâ / nâ bibiu / gopaé-ré-nâo* *Përë tépa béé-ö goro câmu nî, nâ tépa mêê géé nîdö nâ éré dö côwâ* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Dëuru / wiilu / nâja nâ wâ wêê / Pëërë / Nâ jè pëërë nâpô…* *E jè too nâ nââ « Lycée » nâja nâ wâ wêê.* *O mwâ nyê tèèpaa pëërë kârâ nâo nââ.* *O mwa nâ jè pëërë nâpô.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements. *Wë pwini nâ nêê-ê téâ. E pwa dooté.* *Wèéni wâdè-è. Nêê-ê Marie. E pwa nyaa kârâ câmu. Tèpa âboro wâdé.* *Nyê të wâdé të rë nâ rë mêê nâ nâpô, nâ pëërë kârâ pi îja nâgöri nââ. Nyê të wâru âboro nâ goo pwi töötù mâinâ bèèpwiri.* *Dau wâru pâ pwinâ pârî mâ pwa nââ pwi töötù bèèpwiri. Mûû pwa pi pârâ* (randonnée). *Tapo géé nîboo nâ au cué balô, â paé nâ boo nâ éika, caa nîboo nâ iriwâ, â paé nîgéé nâ éré géé côwâ, paé nâ görö i ööpè â mâ mêê côwâ nâ nî nâpô.* – (Se) **présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *Bwëcu ! Wënâu / Wâdé ?* *Gë tâmôgööri pwa ? Gë tâmôgööri pai pwa rë ?* *Gë mwa inâ tôô nâ wë. Wâdé ! Wërëpwiri* *Wâdé ! Wâcî !* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. *Go mwa ucâ të wë i jèkutâ goo wë…* *Nâbwé… / Pâwêê… / pwicö… / géé wêê…* *Â nâbwé… / Nyê tapo géé pwiri kaa…* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. *Görö taapë, pâbéa kârâ i goropwârâ, goro jènêrê, görö âjù-î / Görö ètö, görö aémwù, aranârâ taapë, nâ bibiu, pucö / Cèùrù i… / göröîgé* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de

de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.).

Mîî tôô / câba wâdé : Pwo mîî tôô të nâ ca wâdé tuâ kë rë.

– Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.

Ba kôô… / go nîmîrî…

Ba kôô nâ dau pi wâdé câmu goro « maths mâ français » nâ dëuru jii pwicö kârâ gopaé.

Go nîmîrî mâ wâdé I paö nâ nââ wârâ câmu ba pârî mâ jè mûdërë cè pwinâ wâdé nâ goo I câmu këjë, nâ görö « internet ».

Âconâ pârî mâ câ wâdé ba pârî mâ jè dau tuba tiéu inârâ töötù nâ görö pâ pwinâ ticè mûrû nâ goo.

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief.

Béaa, â, pwicö, géé wêê â, â nâbwé, mâ pwa pëërë…

E mwa tââ wë acoo tiwëbëbwe â é nyê të nîmîrî pâ nâ é pwa bwëti cè da kêê. Mâ pwa pëërë, â é too wii i tii kârâ ja, â é tëbëtu nâ i nâ môtö. Pwicö kêê nâ é tèèpaa nâ nîboo nâ goro nâpwé mâ pwiritéé. Géé wêê nâ é tapo taa ûgöö.

– Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir.

Nûmôô nâ go… / O wâdé nâ… /

Nûmôô nâ go pwia pa apiô. O wâdé nâ go câmu bwëti.

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të… / go nîmîrî pâ…

Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô.

Péa të coo boo cè popaa nâbë.

Go nîmîrî pâ wë Téâ nâ tââ nî èri nâ dëuru.

marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité.

- Relation d'antériorité : *Dëuru, nâ go boo côwâ nâ côô wë dooté. E të tadi i darawèè kôô géélu. Wâgo têê nâ péa të tèèpaa côwâ.*
- Concomitance : *Nâbë nî, nâ jè caapwi nâja nâ é jè pârâ ji bë wë gèè. Go ciburë nîmîrî-ê. Nyê mwârâ nâ pëërë nâ é pârâ nâ. Ê kaa nâ géécaa nâ bë pârâ nâ töpwö buké nâ görö i bwëmû kêê.*
- Postériorité : *Wô dëuru nâ töötù i wâdé kë wë Téâ. Ê kaa nâ nâbë nâ bë pârâ nâ taa ûgöö.*

– Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

Mâjoro mâ wâru âboro nâ taamwârâ rë görö nâigé Kalédoni, nâ uru goro wâdo görö loto. Go nîmîrî pâ o wâdé nâ jè câmwîrîpai wâdo kâjè. Jè cibwa wâdo onârî.

Âconâ jè nyê göö goro wâdo görö loto, â mâjoro-é kaa mâ jè tûû görö loto, mâ taamwârâ jè. Pwacèèpwi pwi tûû görö loto géélu nâ dö nâ éré dö côwâ, nâ êrêilu âboro bë nâ.

– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

Nâbë nî, nâ go wiâ të wë pai popa mêê kê téépaa pé mâ nâipwa biuu, i âjù ârâbwé pââ nâja 1800.

Béaanâ nyê ticè ârâbwé kë tépa ilëri. Mâjoro-e kaa mâ rë pwa pâ ârâbwé göiri.

Gé wêê nâ rë tapo taa ârâbwé tépa wâdè pâ nâipwa.

Pwicö kêê nââ tapo taa pâ ârâbwé âjù ârâbwé.

– Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

Go inâ të wë cè pwinâ bë mwa wakè goo nâ nâja bèèni. O téépaa mêê i pëërë kârâ pai ri âboro (semaine des langues), *â jè nîmîrî pâ nâ jè pwa bwëti jè nâ goo.*

Jè mwa pwa cè köcö / jè mwa purâ tii nâ nââ paicî / jè mwa pwa poomêê nâ nââ paicî. Jè tödë mêê tépa nyaa kârâ picö pëti bwe, atë… Jè mwa côô tèpa câbu géé Wetr, pwiri pârî mâ rë mêê nâ paari tâ jè pâ âjù câbu kë rë.

Pârî mâ jè côô përë caa kârâ câmû, pwacèèpwi pwi caa kârâ pwa âmû (prof d'arts plastiques)

– Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples.

Dëuru nâ jè cööbé. O wâdé kaa nâ câ popaa.

Go mwa inâ paé cè töötù kârâ i pé éa, wé nâ rë mwa inâ tôô pwicö kârâ i pitiri.

Go mwa panuâ gë pwicö. Gë mwârâ inâ tôô pwinâ gë pwa.

Nâ gë nyê të ciburë pwapwîcîrî, O téépaa të gë cè pwinâ wâdé.

– Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.)

Go pwö goo gë. câ go côô inâ gë.

Aouh ! Go nîmîrî i pëërë biuu nâ go ba tô èpo ilèri.

Aouh ! Go méari wë Ué. Pwacoé mâ é cué balô, ba maagé â-ê.

Go dau kamu kaa. E putëmû-ô wë caa pâbéa kë pâ âboro èpo.

	Èpë tôô / mîtô / putëmû / numôô dërë i / töinâ pwârâ nûmâ… – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Ca wâru tèpa èpo câmu nâbë ba po dau mâinâ i popaa. Wâru të nâ câ itë i car kë rë.* *Beaa nâ tépa ijiao nâ rë dau pwa câmu tépa èpo goro bërë upwârâ. Rë mûû pâji rë ba nâ rë câmû bwëti mâ pwa bwëti cè wakè kë rë. Géé wêê nâ pârî mâ rë pwa bwëti i autââ kë rë nâ pâ pëërë döpaé.*

Interaction orale et écrite, médiation

En première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent, en des termes courants ou imagés, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et les compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur. Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y). Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension. Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails. Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer

	des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *Guwë mu picö nyâbi nâ dë töötù / dë pêërë ?* *Câ dau töinâ i nâ atë gë ?* *Êrêdipi jùrù èpo nâ nââ i puco kârâ « volley » ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *Wâkè ! / pwa i wakè kë wë ! / wakè bwëti* *Nîmîrî bwëti !* *Pagötù î wë !* *Nââ too î wë !* – **Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *Topwo nâbwé !* *Topwo coo !* *Pia mâ gë nâbwé… !* *Nââcoo bèèpwiri… !* *Cibwa kaari ! / Cibwa tii goo !* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *Ca wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ / nîmîrî…* *Wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ / nîmîrî…* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Tamâ, go jè inâ cowâ !* *Guwë nyê tâmâgöri bwëti pwinâ go inâ ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Pi ciigöboo… !* *Cidöri !* *Pwélaa goo pwinâ gë inâ !* *Olé ba mâinâ / Olé bwëti / Aouh, olé ba mâinâ…* *Pwanâuri-o* *Pârî mâ …* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *E inâ dë ?* *E inâ dë wë… ?* *Ticè mûrû nâ goo !* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Pâ pwinâ tèèpaa :* *Popai wâdé…* *Jèkutâ èpë…* *Jèkutâ nâ pwa mûrû nâ goo.* *Popai âjù pârâ / ca âjù pârâ* *Pâbéa nâ… / au tapo goo nâ… / pucö kêê nâ… / â pâ wêê*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *Câ go tâmâgöri pwinâ gë inâ. Pârî mâ inâ côwâ ?* *Gë inâ nâû ?* *Pârî mâ gë inâ côwâ bwëti ?* *Dë nâ gë inâ ?* *Wënâu pai inâ gë mwârâ ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. *Guwë pwa bwëti i wakè kë wë.* *Guwë tamarî bwëti i wakè nâ goo naa të wë.* *Nâbwé tùra kë wë.* *Nâbwé bwéjé kê wë.* *Wakè !* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *Pârî mâ pa pârâ pâ kêêlö ?* *Pârî mâ go câtara i tablo ?* *Pârî mâ go pwa i wakè bèèni. Dau wai kaa pai pwa rë / câ pârî mâ go pwa i wakè bèèni. po dau binyî* *Guwë cibwa tûra wârî pwi béé wë / Guwë cibwa tùra wârî pwi caa kârâ câmu.* *Câ pârî mâ guwë îja nî / Pwîcîrî nâ guwë pwa cimôo nî / Pwîcîrî nâ guwë wâdo nî.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *Goro dë nâ gë nîmîrî pâ câ wâdé nâ pwa paö kâjè nâ nââ wârâ câmû ? Câ wâdé ba jè po dau uti inârâ töötù goo. Câ jè picö bwëti goo.* *Go nîmîrî pâ câ wâdé nâ pwa cimôô nâ nââwârâ câmû. O wâdé nâ boo upi bo görö îgé. Görö dë ?* *Ba o ca wâdé ba kë wë të nâ câ rë pwa cimôô. Rë dùnâmîrî muu kë tépa pwa cimôô.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. *Wênâû pai inâ gë èri ?* *Dê nâ pârî mâ gë inâ mwârâ nâ goo ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. *Aouh, pwanâuri-o. Pârî mâ goo inâ jè mûrû ?* *Go ila gë ?* *Pwanâuri-o ba go ipwâ !* *Olé ba mâinâ… !* *Nâo bwëti !* *Wâdé nâ goo wë i töötù bèènî ! / Wâdé nâ go gë i bërënî bèènî.*

kêê… / târâ tuba nâbwé nâ… / â nâbwé… – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Pi kîrî* *Putëmû* *Pi kamu / wâgotâ…* *Exemple :* *E pi kîrî ba é jè pârâ pwi jè caa kârâ câmu.* *E kamu dërë tùra pâbéaa kë tépa béé.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Tëmââ, tëmââ bwëti !* *31 tögéa nâ töötù kârâ nyâmânyâ kë tèpa âjù âboro* *Nâ nââ i görö îgé mâinâ kârâ i wârâ câmu.* *Tapo nâ 9h dëuru â nâbwé nâ 3h pwicö kârâ gopaé.* *Guwë mwa pâdari mâ côô cè pwinâ paari.* *Pârî mâ guwë paari cè câbu mâ nyâbi nâ guwë jè të pwa bwëti.*	*Îja bwëti !* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens. *Go nîmîrî pâ câ wâdé pai pwa rë i wakè.* *Wënâu pai pwa kêê ? Pârî mâ gë inâ bwëti ?* *Wëibë mâ tépa béé-ö goro wakè, nâ câ bë tâmâgöri / Câ bë popa bwëti.* *Jè nyê pwa pwinâ rë inâ, âconâ câ wâdé pai pwa rë.* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. *Nâ i éré pwi bé caapwi, é / jè inâ…* *Nâ nââ i éré pwi bé êrêilu, nâ êrêilu au nîmîrî mûrû.* *Jèpwi nâ… â jèpwi nâ…* *Â au nâbwé go i tii bèèni…* *Au taapo goo pâ opwatii… / Nâ bibiu kârâ opwatii… / Au nâbwé goo pâ opwatti…* *I opwatii nâ tapoo goo… / Pwicö, â nâbwé, pâ wêê / â nâbwé goo… / â mâ nâbwé goo…* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *Dau wâdé të rë ba o jè pëërë kârâ nâo.* *Dau èpë të rë ba rë pwa mâ töri i nâ iriwâ goo la mine.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. *Rë popa pâ i wâro kë wë Téâ ja tèpa aunêêa. Géé wêê nâ rë töpi i nêapiâ kë rë goro cè jè nôô kârâ imwânô.* *Nâ pëërë nâ pwa mââgé nâ, rë mêê nâ popa i upwârâ kë pwia mââgé tèpa aunêêa.*

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. En combinant ces différents aspects avec les connaissances et les compétences acquises dans le domaine culturel, les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

B1
Les voyelles longues : *ââ, êê, îî, ôô, ûû*
Les consonnes (les digrammes) : *ng, ny*
B1+
Les voyelles longues : *ëë, öö, üü*
Les consonnes (les digrammes) : *bw, pw, mw, ng, ny*

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La naissance dans le monde kanak**

B1 *pwâro, câmî i pwâro, ôômââ, nyââ, caa, aunîaa, nîaa goo* (neveu / nièce), *éré kë wë nyaa, wéari, töémîrî, popaï.*

B1+ *o göri ôômââ kêê, nêaapiâ, gomû goro i nêaapiâ* (tout l'ensemble des présents) *bwii, pu pwâro wâro, domîî, wâro domîî, wâro nâ parawé, pi câgötùrù, tépwö.*

– **Le deuil kanak**

B1 *ôômââ , pwârâ i, âboro mââgé, otëpwe, waapwii, nu, wâjiti, upwârâ, aporo pôrôwâ.*

B1+ *nêaapiâ, urë pârâ, au pi kîrî, pi töinâ, tââ mâ wâão tépwö, tëmârî, popa buké, pwârâ pârâ, nâ cârù, bwëmu, balé, pwa géé.*

– **La prise en charge de la personne en situation de handicap**

B1 *âboro pwanûmâ, èpo mââgé, wéari, pi tu, côô.*

B1+ *wëtio, pi tëbwemwâ,* (handicap), *pi imwùrù, bwi, pi gù.*

– **Le métissage et le mariage interculturels en Nouvelle-Calédonie**

B1 *métici – ité wâro - êrêilu âboro – tô ilëri – pwi paao – domîî ité, âjù âboro, âboro duu, popwaalé, japanè, japô, cinoa, taiti, walis…*

B1+ *tèpa taa nâ përë nâpo, pai pwa nâ ité, pai îja nâ ité, pâ nyêmânyê, pwélaa nâ parawé, pwaa.*

– **La création artistique contemporaine kanak interroge la société actuelle et ses enjeux**

B1 *picöö câbu, picöö nyâbi, picöö pwa jöpö, cööbé nâ paari, pwa nyâbi, nyâbi-ri, popa ari nyâbi.*

B1+ *picöö pwa ârâbwé, pârâ nâ paari nâ nâpô mâinâ, câbu tabéa, câbu âjù câbu, otëpwé, pwa cè otëpwe, ânûrû mûrû, ânûrû âboro.*

– **Mélanésia 2000. Festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak**

B1 *tëmôgöri pai tââ kârâ âboro duu, diri pâ nâpo, wâru âboro, köcö, pwa köcö, nyêmânyê, popwaalé.*

B1+ *tépa popwaalé, tèèpa ukaï nââ popwaalé, tépa pi tuâ nâ wârâ popwaalé* (chefs administratifs), *wâro kërë, Pââ napuu mûrâ, popa nâpuu, pi mûrâ, pwa imûdi, paa, pwa paa, putëmû, coda, éré pa pwîcîrî, tèèpa i-putëmû* (les ennemis).

– **Le dérèglement climatique**

B1 *töö ka i nâpô, töri tù imwùdi, tâji imwûdi pâ töri, îgé nâpô, mwâri nâpô, görö tëtërë, too i wië, pëiri wië mâinâ*

B1+ *cari imwûdi pâ upwârâ, cari imwûdi nâ môtö, wâru wakè, popaa, jèpé, nî pâ göröjaa, nâdé nâ wërëdé, bë göörëwé, wai nâpô* (fonte glacière), *kakere bwanu* (raz de marée, tsunami).

– **Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable**

B1 *pa anyê görö jaa, cîrî, acî nâ môtö, cîrî nâ môtö, tuba tièu upwârâ mâ mâci.*

B1+ *tice jawé, mwârî pâ wârâ jawé, mwâri nâpô, mainâ i tööka, töri i jawé, nî pâ jaa.*

– **La vision kanak de l'océan**

B1 *nâ wië – wârâ utimuru, o tapo nâpô, pwâdërë nâpô, nâpô ité, tépa göröpô, karapaa, ipokâ, tépa tèèpaa mêê, mûrû tèèpa mêê / mûrû popa mêê* (les nouveautés, les choses introduites dans le pays).

B1+ *éré pwicîrî – nâigè kë tépa nyuâ râ âboro, dué, nyuâ, tee – re wââo, dué mâinâ, pwi a wééa.*

– **La vision kanak du lien à la terre**

B1 *nâ puu, aporo nâpô, aporo nâpuu, tépa caa mâ ao, ârâ utimuru, nâgöri, nâ au pwa nâpô, nâ mâî, pôrôwâ, göröîgé, au pwa pitiri, nâ cârù, éré pwîcîrî.*

B1+ *kêpunô, jojoro, tee re âboro, mû kârâ i wââo* (trace de tertre), *béré wâ, béré pôrôwâ, otëpwe, aporo, wârâ ukaï, wârâ tuâ, au pwa têê* (place de danse).

Grammaire B1 / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux
  - Les particules aspecto-modales et leurs combinaisons
    - *mwââ bërë*
    - (B1+) *o mwa bërë wâdé / jè mwa bërë wâdé*
  - Les particules interrogatives
    - *cinâ … ? / wënâu ?*
    - (B1+) *dë cè mâjoro-é… ? / dë cè pwâdërëë… ? / dè cè gööbërë… ?*
  - Les démonstratifs
    - *bèènî*
    - (B1+) *bèènî / bèènîboo / bèènîdö*
  - Les directionnels
    - Avec la particule « *bë* » : *wâ géé bë, wâ dö bë, wâ boo bë*
    - (B1+) *nâ éré géé côwâ / nâ éré boo côwâ / nâ éré dö côwâ*
  - Les déterminants
    Les quantifieurs : pour permettre de spécifier, de réduire, d'élargir et de quantifier l'ensemble des occurrences auxquelles une notion réfère.
    - Employés seuls (Les sous-ensembles) : *du / përë / wâru*
    - (B1+) Combinés à d'autres déterminants ou quantifieurs : *i pââ / cè pââ / cè du / jè pââ / jè pa…*

- Les pronoms personnels
  - Les pluriels inclusives / exclusives : *jè / bë*
  - (B1+) Les dualités et pluriels : *gëu / ru / guwë / rë*
- Les prépositions locatives
  - *dö / boo / géé*
  - (B1+) *wâ dö… / wâ boo… / wâ géé…*
- Les déictiques temporels
  - *géélu / géécié / Wiidëuru / wiilu / töötù pwicö / nâ capéto…*
  - (B1+) *jè mwââ nâ jè töötù / Töötù pwicö / nâja nâ wô wêê*
- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination :
  - *â / â nâ / mâ / nâ / âconâ*
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession pluriel
    Les duels et pluriels : *kë ju, kë bu, kë u, kë ru*
    Inclusive : *kë ju, kë jë,*
    Exclusive : *kë bu, kë bë*
  - (B1+) La possession indirecte (éloignée) : *kôô, kêê, Kë*
    i atë aratë kôô = mon panier / *i atë aratë kêê* = son panier
    i atë kë nyaa / i atë kë wë nyaa = le panier de maman

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude amènent les élèves apprenant le paicî en LVC à consolider les capacités acquises et à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires simples et courts sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite en développant leurs connaissances culturelles. Ils s'entrainent à écouter attentivement pour comprendre d'abord le sens général, en repérant des mots clés et des informations simples pour les mettre en lien. À l'écrit, les documents proposés sont aussi variés (consignes, informations, descriptions, narrations, dialogues, etc.), clairs et courts.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et d'instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots familiers ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

En première, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder à la discrimination auditive et aussi pour étayer une expression orale en développement. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. L'écrit prend des formes très simples, mais variées : rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  I wââo nâ i âjù wâ nâ pwa goro môtö mâ itëu.
  Caapwi ö nâ bibiu, pwa ârâwâ bèèpi / taabéa.
  Wë pwini Téâ, nâ é kîrî göiri, topwo pwélaa goo-é, ûgé nâ wërë pûrû-ê…
  Wë cuké, nâ é duu, göiri i nâ wërë pûrû-ê…
- **(se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Bwëcu ! Wâdé !
  Wë pwini nâ wë… / Wë tônî nâ wë…
  Wë pwini nâ pwinâ cië-ö, nêê-ê… / Wë tônî nâ tônâ cië-ö, nêê-ê…
  Wë tëpéníî nâ tèpa béé-ö…
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles.
  E mwa tââ wë U nâ môtö.
  Pwacoé nâ jè côô-ê, nyê të wâdé têê nâ é pwa éa të tépa ipokâ.
  Dau maînâ goo-é köcö goro nâ pârâ rë…
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
  Wâ boobë / wâ döbë / wâ géébë.
  Tèpa èpo câmu nâ rë wâ boobë nâ au cué balô.
  Përë èpo nâ rë wâ géébë nâ wârâ îja.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
  Gééilu, béaa
  Gééillu nâ bë tââ côô i « Centre culturel Tjibaou ». Béaa nâ ba nyê ticè « ordinateur ».
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
  Wâdé…jii… / èpë… jii…
  Wâdé tôô câmu dëuru jii câmu gopaé. Epë tôô picöö « français » jii picöö « maths ».
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
  Go nîmîrî pâ / mâ…
  Go nîmîrî mâ i paaö nâ nââ wârâ câmu nâ ca po wâdé.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
  - ajouter un élément : *â nâbwé / Pwicö kêê / pâ wêê…*
  - illustrer : *waacèpwii / wërë wë…*
  - exprimer une opposition : *âconâ…*
  - exprimer une concession : *âconâ…*
  - exprimer la cause : *Ba… (é ipwâ ba é po pârâ)*
  - exprimer la conséquence : *ê kaa nâ / mâjoro é mâ…*

  E maagé pwi caa kârâ câmu goro « sport ». Mâjoro-é mâ tiéu-é nâbë / Tiéu pwi caa kârâ câmu goro « sport » ba é maagé.

– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
mwa / o wâdé nâ… / nûmôô nâ…
Go mwa pârâ nâ îja nâ go nâbwé / O wâdé nâ go mwârâ pwa bwëti-o / Nûmôô nâ nâbwé wèi i inârâtöötù.
– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.
O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të…
Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô / Péa të tèèpa mêê nâbë bë wë Cau.

Interaction orale et écrite, médiation

En première, les élèves continuent d'être encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent être conduits à reformuler en d'autres termes pour répondre à un camarade ou aux professeurs et pour exprimer leur opinion. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats ou les échanges avec des interlocuteurs natifs sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies
– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers
– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
Wëilëëpë ? / Êrêdipi ? / Wiidë ? / gorodë ? / wâpë ?
wëilë pë nâ popa i tii kôôb ? / Êrêdipi nâja gë ?
– Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
Popa pâ nêmûrû wë ! / Pa cööbé i tii kë wë ! / Tèpiri i tii (kaié) kë wë…
Cööbé ! / Nâbwé ! / Itë ! / Wâci !
– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
Nyê pârî mâ… / Nyê pwîcîrî nâ… / Nyê papwîcîrî…
– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
Pârâ wiârâ
Go pârâ wiâ (wiâ râ pwinâ gë inâ / Câ go pârâ wiâ pwinâ gë inâ).
– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
Go jè inâ côwâ ! / nâ inâ mwârâ ? / nâ go inâ côwâ ? / Pârî mâ pitu tôô ? / Câ go tâmôgöri pwa êcaari / Topwo coo, go pitu të gë.
– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
Go ila gë / Go jè pi nââ gë / go jè pârâ jii gë… / Pwanâuri-o / cimâdö / urë pârâ / picijii…
Cimâdö ! Pwa âboro ?
– **Relancer** par des questions simples non développées.
Pârî mâ inâ côwâ ? / Dë nâ gë inâ ? / Wênâu ?

– Utiliser toute la gamme des verbes de perception.
Nyâ / Nyâ bwëti - Nyârî / Nyârî bwëti- côô / côô bwëti -
Tëmââ / Tëmââ bwëti - Tëmâârî / tëmâârî bwëti - Têrê / têrê bwëti
– Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
Tëmâârî i « radio » / Tëmâârî cè popaï / Tëmâârî pâ pwârâ tùra / Tëmâârî pwârâ pi cémârâ
Côô mâ purâ pâ tii / pâ ari tii (journal, affiche, prospestus, documentaire…).
– Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
Pi töinâ / Töinâ pwârâ nûmâ… / Pi wâdé… / wâdé të..
Wâdé têê ba ticè câmu dëuru / Câ jè tâmâgöri cè pwinâ é pi töinâ nâ goo.
– **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
Tëmââ, tëmââ bwëti ! / 31 tögéa nâ töötù kârâ nyâmânyâ kë tèpa âjù âboro / Nâ nââ i görö îgé mâinâ kârâ i wârâ câmu / Tapo nâ 9h dëuru â nâbwé nâ 3h pwicö kârâ gopaé / Guwë mwa pâdari mâ côô cè pwinâ paari / Pârî mâ guwë paari cè câbu mâ nyâbi nâ guwë jè të pwa bwëti.

Outils linguistiques – LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. En combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel, les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

A2
Les voyelles brèves et longues : *ë, ö, ï, ü*
Les consonnes à 2 lettres (digrammes) : b*w, mw*

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La naissance dans le monde kanak**

A2 *pwâro, câmî i pwâro, aunîaa, nîaa goo (neveu / nièce), o göri ôômââ kêê, nêaapiâ, domîî, pi câgötùrù, tépwö*

– **Le deuil kanak**

A2 *âboro mââgé, e pwa mââgé wë…, âboro bë, tépa aunîaa, waapwii, nâ ûrûmêê nû, wâjiti, popa buké, tépwö, e jè pârâ, jè tièu-é ji jè, jèpa tââ mâ wââo, otëpwe, o bé nâbwé goo…, nâ cârû, pwa pulé, pwapwîcîrî, nâipwa, pé, pwi dué, pwa gé*

– **La prise en charge de la personne en situation de handicap**

A2 *âboro pwanùmêê – epo mââgé - wëtio (*chaise roulante*), e popa béki, pwa côô co, tëbwemwâ, pi tëbwemwâ* (invalide, handicapé, paralysé), *é mââgé pi tëbwemwâ, wéari, pitu*

– **Le métissage et le mariage interculturels en Nouvelle- Calédonie**

A2 *mâtiici, ité wâro, pi éa mâ popwaalé / cinoa / capanê / wallis / tahiti / âjù âboro…, pwaa nâ parawé, topwo pwéélaa goo-é, caaroa wërë pûrû, bwùùcùrù êrêporomâ…*

– **La création artistique contemporaine kanak interroge la société actuelle et ses enjeux**

A2 *picöö câbu, picöö nyâbi, picöö pwa jöpwö, pwa ânûrû mûrû, wii mâ câgari pâ éré jö* (bambou gravé), *cööbé nâ paari*

– **Mélanésia 2000 Festival culturel au service de la reconnaissance de l'identité kanak**

A2 *tëmôgöri pai tââ kârâ âjù âboro, pa nâimârî diri pââ nâpo géé môômaawé, pa nâimârî diri pâ âboro (âjù âboro, popwaalé, mâ pâ përëpwi…*

– **Le dérèglement climatique**

A2 *pi töö kaa nâpô, pi töötéri nâpô, Wai pâ atù jawé (le Glacier, Iceberg), nî pâ bërëwië / Cîrî / pwa mâ töö / acî pâ nâ môtö / pâ göröjaa.*

– **Les feux de forêt et la gestion de l'eau potable**

A2 *anyê görö jaa, cîrî, tëbëtù pâ nâ wârâ jawé, pâ nâpwé, pâ nâ iriwâ, ticè jawé, töri jawé, pwa mââgé goo i jawé, cémârâ, nâpô, wârâ câmu, nâbwé pwa pa ânyê pâ göröjaa mâ nâ môtö*

– **La vision kanak de l'océan**

A2 *nâ wië, aporo, pwi a wéa, éré wéari* (réserves), *éré pwîcîrî, pâ pô, wârâ uti mûrû, töémîrî nâ wië, wéari nâ wië, éré pwicîrî, pâ tee (âbëi, cuwaï, èpimââ, éoimâ…)*

– **La vision kanak du lien à la terre**

A2 *nâ puu, aporo, jèpa tââ mâ wââo, jèpa porowâ, béré porowâ, béré wâ, bérémâî, nêêapiâ, bwe, waapwii, pu nû,*

Grammaire A2

Morphologie

– Les morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto-modales et leurs combinaisons
  - *jèè*
- Les particules interrogatives
  - *pë ? / wâ pë ? / wëilë pë ?*
- Les démonstratifs
  - *bèèpwiri / pwi bèèpwiri*
- Les directionnels
  - Avec la particule *wâ : wâ nî, wâ nîgéé, wâ nîdö, wâ nîboo, wâ pwiri*
- Les déterminants
  - Pour les collections d'êtres ou d'objets : *jè, cè, përë*
- Les pronoms personnels
  - Le pluriel : *bë, guwë, rë*
- Les prépositions locatives :
  - *wâ, naa, géé, tia.*
- Les déictiques temporels
  - *nî dëuru / èri nâ dëuru / nâbë pwicö kârâ gopaé*
- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
  - *â, â nâ, mâ, nâ, âconâ*
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession directe (rapproché)
    1re personne du singulier : suffixation du « *o, ö, ô* » selon le lexème : *pwi jii-o* = mon petit frère
    pwi béé-ö = mon ami
    i â-ô = mon pied
- Les numéraux
  - Les cardinaux (de 40 à 60)
    Base 20 jusqu'à 60
    êrêilu âboro, êrêilu âboro görö caapwi… êrêilu âboro â caa kârâ îjè, êrêilu âboro â caa kârâ îjè görö caapwi…êrêilu âboroâ du îjè, êrêilu âboro â du îjè görö caapwi… êrêilu âboro â du îjè-âjè, êrêilu âboro â du îjè-âjè görö caapwi… êrêcié âboro.
- Les registres de langues
  - Pour marquer le respect
    gë (tu) est remplacé par *guwë* (vous) ou *rë* (ils)
    guwë mêê nâ côô i pomê (en s'adressant à une seule personne)
    rë pâ pë pâèpo ? (en s'adressant à une jeune fille).
- Les fonctions
  - Le prédicat est une notion applicable à tous les mots quel que soit leur nature : nom, déictique, qualificatif…
    Le prédicat = (TAM + Verbe) : *go jè pârâ / go mwa pârâ*

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La classe terminale représente pour les élèves l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage au travers duquel ils ont pu acquérir, consolider et approfondir des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles variées qu'ils mobilisent pour produire des raisonnements et des discours toujours plus articulés et nuancés. Amenés à accentuer encore leur maitrise raisonnée de la langue étudiée, les élèves sont en mesure de gérer de manière autonome les divers outils linguistiques disponibles. Les activités de réception et d'expression, intégrées dans des projets motivants, ancrés culturellement dans l'aire géographique paicî, se complexifient toujours davantage. À ce niveau, les élèves mobilisent suffisamment de structures maitrisées de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers et sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent également s'entrainer à varier les registres de langue et de discours et à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant l'idée principale, les idées secondaires et les exemples. Sur le plan méthodologique, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs, ils peuvent expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Le rôle des professeurs est essentiel pour distinguer clairement les différentes phases d'apprentissage entre découverte, imprégnation, et consolidation. L'explicitation des règles grammaticales reste un aspect indispensable pour aider les élèves à les appliquer de manière efficace et réfléchie.

En LVC, à l'instar de la LVB, le niveau B1 est visé en fin de terminale, au moins partiellement. Les élèves, forts de deux ans d'apprentissage, s'appuient sur des compétences consolidées ainsi que sur des savoir-faire construits en LVA et LVB, qu'ils sont capables de transférer. Par le biais des axes culturels, ils approfondissent leur compréhension de l'espace paicî et consolident leur maitrise de la langue et de son fonctionnement. Les activités de réception et de production en lien avec des projets pertinents permettent d'articuler des temps d'identification d'éléments significatifs et de mise en relation. Les élèves s'appuient alors sur l'identification d'indices culturels, paratextuels et de champs lexicaux. En expression, ils recourent à des connecteurs et à des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence à leur propos. Les professeurs sont amenés à alterner phases de découverte, d'imprégnation de la langue et phases de consolidation qui passent par une formalisation de certaines règles de fonctionnement de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

Cet axe explore la distinction et l'interaction entre les espaces privés et publics dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment les dynamiques sociales, les rôles et les pratiques coutumières influencent la perception et l'organisation de ces espaces, et comment ces notions évoluent face aux changements contemporains.

Objets d'étude possibles

- Entrée des femmes et des jeunes dans l'espace public aujourd'hui (conseillé en LVC)
- De l'habitat ancestral à l'habitat et urbain, comment la société kanak intègre-t-elle les notions d'espaces public et privé ?

Axe 2. Territoire et mémoire

Cet axe explore le lien entre le territoire et la mémoire collective dans la société kanak. Il s'agit de comprendre comment certains lieux et événements marquent la conscience collective et participent à la transmission des valeurs et de l'identité.

L'étude des lieux de mémoire permet de saisir l'importance de la relation à la terre et aux récits qui façonnent l'histoire et l'identité kanak. Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Koo wè joka, la place de la paix à Nouméa
- La disparition de La Monique

Axe 3. Fictions et réalités

Cet axe explore la frontière entre l'imaginaire et le réel dans la culture kanak. Il s'agit d'analyser comment les récits, les croyances et les figures marquantes influencent la perception du monde et structurent l'identité kanak. L'étude des fictions et des réalités permet de comprendre la place des mythes et des personnages emblématiques dans la construction de la mémoire et de la culture contemporaines.

Objets d'étude possibles

- Le monde invisible dans la cosmogonie kanak (conseillé en LVC)
- Figures du passé et icônes modernes kanak

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Cet axe explore comment la communication, sous diverses formes, est essentielle pour transmettre et préserver la culture kanak. Il s'agit d'analyser les différents modes d'expression et leur adaptation aux contextes traditionnels et modernes. L'étude des formes et des enjeux de la communication permet de comprendre comment la langue et les pratiques oratoires s'ajustent aux besoins de la société kanak contemporaine.

Objets d'étude possibles

- Les types de discours en fonction des cérémonies coutumières
- La création lexicale en langue paicî

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Cet axe examine l'impact des mondes virtuels sur la citoyenneté et l'identité collective en Nouvelle-Calédonie. Il s'agit d'analyser comment la société kanak, notamment la jeunesse, utilise et interagit avec les technologies numériques pour exprimer son identité et participer à des dynamiques citoyennes. Cet axe explore également les défis et les risques associés à l'usage du numérique.

Objets d'étude possibles

- Une identité calédonienne véhiculée par les réseaux sociaux
- Le cyberharcèlement

Axe 6. Le district de Baco

Le district de Baco fait partie de la commune de Koné dans l'aire coutumière Paici-Cémuhi. Il abrite la tribu de Baco, dans laquelle s'inscrivent fortement les traditions coutumières. C'est une région où les terres coutumières jouent un rôle clé dans le développement local, avec des zones dédiées aux habitations, aux activités économiques et aux échanges culturels.

Objets d'étude possibles

- Le massif de Koniambo (conseillé en LVC)
- La zone industrielle

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

En LVC, pour certaines langues particulièrement éloignées du français, notamment les langues n'utilisant pas l'alphabet romain, il est difficile d'atteindre le niveau B1 dans les compétences d'écrit. C'est la raison pour laquelle le niveau attendu en LVC est A2+ / B1. Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et B2 (Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et de développer des stratégies de compréhension plus variées et efficientes. Les extraits de documentaires, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant d'entrainer les élèves à la réception orale et écrite tout en développant encore leurs connaissances culturelles et leur compréhension des espaces de langue paicî. Pour anticiper et structurer leur recherche d'informations, ils mettent en place un projet d'écoute ou de lecture à partir de la thématique ou de la problématique traitée. Les élèves accèdent ainsi au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) et sont en mesure de distinguer ce qui relève de l'information et de la prise de position. Ils s'appuient également sur différents indices (lexicaux, culturels, stylistiques, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par

exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et peuvent comprendre l'implicite. Enfin, ils s'entrainent à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur structuré en nuançant son propos ;
- répondre à une requête en exprimant ses arguments de façon nuancée et constructive ;
- rédiger une synthèse détaillée et argumentée en s'appuyant sur plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) en respectant le ton et l'intention de l'auteur ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit, des éléments implicites d'un document ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse en nuançant son point de vue et en utilisant des exemples.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire, et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*göörëwé, mârâwâ, wërëdé,* etc.) et la dérivation *(èpo, èpo ilëri, èpo câmu,* etc.) pour en déduire le sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques de déclinaisons** pour identifier la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des modes ou temps complexes (passif, subjonctif, etc.). – **Repérer les phrases** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écou**te à l'oral (à l'aide des outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront encore enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, les élèves tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en oeuvre des stratégies de transfert, parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et sont en mesure de contrôler leur production écrite a posteriori. Ils peuvent alors varier les effets de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention, parler « à la manière de » en s'inspirant de documents vus en classe. Plus particulièrement à l'écrit, les élèves sont amenés à travailler le développement thématique et la cohérence en articulant idée principale et idées secondaires illustrées par des exemples. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour asseoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part du professeur, qui les identifie et apporte une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.
Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.
Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B2
Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.
Il peut dire de façon détaillée en quoi des événements et des expériences le touchent personnellement.
Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le développement thématique et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux :

  Nâ nââ pwi nâpô bèèni nâ êrêilu tââ mâ wââo mâinâ nâ ru wô wêê. Tépa Bai mâ Dui.

  Nyê êrêcié paao, â êrêcié ilëri ja tèèpa paé-nâi bèèni

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques :

  Wë …. nâ pwi (tô) bwöru-o

  Go pwi (tô) bwöru wë…

  Tupédu bwöru

  Go pwi (tô) bèrè-è

  Wë …. nâ pwi / tô bèrè-ö

- **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées :

  Go mwa wiâ i tâgadé kôô

  I tâgadé goo I du ilëri wô dö Até

  Ru tââ I du ilëri wô dö Até

  Ru âgö â ru pwa i du pomê nââ aranâ-râ i bwe kaucu

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants :

  Nâ éré dö côwâ / Nâ éré boo côwâ / nâ bibiu / gopaé-ré-nâo

  Përë tépa béé-ö goro câmu nî, nâ tépa mêê géé nîdö nâ éré dö côwâ.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Dëuru / wiilu / nâja nâ wâ wêê / Pëërë / Nâ jè pëërë nâpô…

  E jè too nâ nââ « Lycée » nâja nâ wâ wêê.

  O mwâ nyê tèèpaa pëërë kârâ nâo nââ.

  O mwa nâ jè pëërë nâpô.

- Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse) :

  Mîî tôô / câba wâdé

  Pwo mîî tôô të nâ ca wâdé tuâ kë rë.

- Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre.

  Ba kôô … / go nîmîrî…

  Ba kôô nâ dau pi wâdé câmu goro « maths mâ français » nâ dëuru jii pwicö kârâ gopaé.

  Go nîmîrî mâ wâdé I paö nâ nââ wârâ câmu ba pârî mâ jè mûdërë cè pwinâ wâdé nâ goo I câmu këjë, nâ görö « internet ».

  Âconâ pârî mâ câ wâdé ba pârî mâ jè dau tuba tiéu inârâ töötù nâ görö pâ pwinâ ticè mûrû nâ goo

- **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief :

- *Béaa, â, pwicö, géé wêê â, â nâbwé, mâ pwa pëërë…*

  E mwa tââ wë acoo tiwëbëbwe â é nyê të nîmîrî pâ nâ é

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements :

  Wâ nî nâ jè wâ Pwêêdi-wiimiâ, nâ nâpô Pucèlaa.

  Pwi jè nâpô nâ ûrû-ê nâ dau môôgërë.

  Wâ wêê nâ dau wâru pâ nâ wârâ jawé, pwacëwii pâ nâpwé, pâ pwirité, pâ nâ iriwâ.

  Nâ pwi nâpô bèèpwiri nâ pârî mâ jè côô too pé jaa, nâ inâ goo mâ « goro a tii ».

- **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc.

  • Formel

  Wëgo nâ go pwi èpo câmu nî nâ wârâ câmu bèèni.

  Wë tépa ukaï bèèni nâ tépa caa mâ nyaa kârâ câmû kôô.

  Pâ èpo bèèni nâ tô CPE (conseillère principale d'éducation) kë bë.

  • Informel

  Go câmû nî.

  Wë të nî nâ tèpa caa mâ nyaa kârâ câmu kôô.

  Wë tônî nâ tô CPE nî.

  Tépa ukaï / Tépa caa / tépa caa mâ ao / tépa nyaa / Tépa cië / tépa mamêê

- **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés :

  Wakè nâ gö i Karapaa

  Nâ töötù nâ bë boo nâ ipokâ Kunié (nâpô nâ wâru waapwii mâ karapaa wêê), bë tèèpaa nâ nîboo mâ tépa béé-ö goro câmu, â bë töpwö i urë pârâ kë bë.

  Pwicö kêê nâ é inâ pwi caa kârâ câmu pâ : « guwë nyê côô mâ tamârî bwëti pwinâ inâ mâ paari të wë, nâ goo pâ karapaa, tépa ukaï bèèni ».

  Gé wêê, nâ é pwa mâ bë ipokâ nâ gö i karapaa i pwi, â é paari pai pi du nôô, mâ pai cipa i poé.

  Â nâbwé bë nyê wâjuwé nâ görö môrôwâ. Nyê dau wâdé kaa jù pwi töötù bë. Dau wâru pwinâ bë picöö nâ goro nyêmânyê kë tépa âjù âboro géé Kunié.

- **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants :

  I atë kôô nâ wâ nîdö wâ / nîdö nâ wââo.

  I culié kôô nâ wâ boo göröîgé.

  Pâ nêmûrû wakè kôô, nâ wô nîboo görö i taapë, aranârâ i upwârâ.

  Jè pwa « cours » nî dö nâ pwi salle bèèni dö.

- **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité :

  Dëuru nâ bë pârâ nâ ipokâ nâ wië mâ pwi caa kârâ câmu kë bë.

  Nâ dëuru nâ bë mwa nyârî pâ ârâwéè bau pâ tù göörëwé, â pwicö kârâ gopaé nâ bë mwa pârâ nâ görö pô.

  Dëuru / Dëuru nâ dëuru / Dëuru pwicö kârâ gopaé / Nâbë /

pwa bwëti cè da kêê. Mâ pwa pëërë, â é too wii i tii kârâ ja, â é tëbëtu nâ i nâ môtö. Pwicö kêê nâ é tèèpaa nâ nîboo nâ goro nâpwé mâ pwiritéé. Géé wêê nâ é tapo taa ûgöö. – Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir : *Nûmôô nâ go… / O wâdé nâ… /* *Nûmôô nâ go pwia pa apiô. O wâdé nâ go câmu bwëti.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques : *O géré wë… / Pwiri wë… / Péa të… / go nîmîrî pâ…* *Pwiri wë Cau nâ popa i culié kôô.* *Péa të coo boo cè popaa nâbë* *Go nîmîrî pâ wë Téâ nâ tââ nî èri nâ dëuru*	*Nâbë nî / Nâbë pwicö kârâ gopaé / Nâbë nâ gopaé / Wiiluu / nâ dëuru kârâ pwapwîcîrî… / pâ görö 10h…* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Dau wâdé të wë Kotaï ba é pwa « mention » görö i « bac » kêê.* *Rë pi kîrî ba é jè pârâ tô nyaa kârâ câmû kë rë.* *E kamu ba dau wâru èpo ilëri boo göröîgé.* *Wârî co i nâpô kôô nâ dau wâdé / Rë i wârî* (pleurer en regrettant) *pwi cië-rë ba é jè pârâ ji rë.* *Wë gèè nâ é pi wâdéari tèpa èrù-é* (de l'affection envers ses petits-enfants). *Dau mîî-tôô pâ nîrî cibwi* (le dégout). – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *Pokâ nâ Kunié :* ***Nâ töötù** nâ bë boo nâ ipokâ Kunié, bë tèèpaa nâ nîbo mâ tépa béé-ö goro câmu, **â** bë töpwö i urë pârâ kë bë.* ***Pwicö kêê** nâ é pa nîmîri bë bwëti pwi caa kârâ câmu pâ nâ bë bwëti pwinâ inâ mâ paari goo pâ karapaa pwi apoo-é.* ***Gé wêê**, nâ é pwa mâ bë ipokâ nâ gö i karapaa i pwi, â é paari pai pi du nôô, mâ pai cipa i poé.* ***Â nâbwé** bë nyê wâjuwé nâ görö môrôwâ. Nyê dau wâdé kaa jù pwi töötù bë.* *Nâ tapo boo i töötù pâ görö 18h, bë pi tapitiri bë nâ goo i ânyê â bë tamârî pwi ijiao nâ mêê pwa tâgadé.* *Dau wâdé ipokâ mâ tââ kë bë boo Kunié. Dau wâru pwinâ bë picöö nâ goro nyêmânyê kë i tëpé Kunié.* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *I wakè nâ o mwa pwa nâ nââ wârâ câmu (Panneau solaire).* *Kârâ i wakè bèèni nâ jè mwa todë mêê i pwi « technicien » ba nâ é pitu të jè. E mwa inâ të jè bwëti pai pwa rë pâ panneaux solaires.* *Gé wêê nâ jè mûdërë â jè inâ bwëti cè éré nâ töpwö nâ wêê, ba nâ o wâdé ba këjè. Nâ wai tëjè târâ « charger » pâ paö këjè.* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *Nâ gë nâbwé i wakè bèèni, o pârî mâ gë cöôbé géénî.* *E inâ caa kôô, nâ é mwa wârî cè paö kôô wé nâ wakè bwëti / Nâ goo wakè bwëti, é mwa pa cè paö kôô papa.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Rë pi icu tèpa èpo câmu, nâ töötù nâ rë mêê nâ nââ wârâ câmû tépa caa mâ nyaa.* *Nâ wâru tépa caa mâ nyaa nâ wârî cè êrê pi icu kë rë, o wâru mwânî kë rë.* *Ca wâru èpo câmû nâbë, ba mâinâ i popaa. Câ rë itë pâ babi / Kar.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation ou des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite

pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs (assistant de langue, par exemple) et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation. Les projets pédagogiques permettant de découvrir des auteurs ou des artistes incontournables de l'aire paicî offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer sur des sujets ancrés culturellement et de consolider leur maitrise de la langue et leurs compétences interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives, mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

B2

Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers

- Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure :

  Guwë mu picö nyâbi nâ dë töötù / dë pêërë ?

  Câ dau töinâ i nâ atë gë ?

  Êrêdipi jùrù èpo nâ nââ i puco kârâ « volley » ?

- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité :

  Wâkè ! / pwa i wakè kë wë ! / wakè bwëti

  Nîmîrî bwëti !

  Pagötù î wë !

  Nââ too î wë !

- **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de modaux :

  Topwo nâbwé !

  Topwo coo !

  Pia mâ gë nâbwé… !

  Nââcoo bèèpwiri … !

  Cibwa kaari ! / Cibwa tii goo !

- Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance :

  Ca wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ / nîmîrî…

  Wâdé nâ goo-ö pwinâ gë inâ / nîmîrî…

- **Reformuler** en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire).

  Tamâ, go jè inâ cowâ !

  Guwë nyê tâmâgöri bwëti pwinâ go inâ ?

- Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit :

  Pi ciigöboo… !

  Cidöri !

  Pwélaa goo pwinâ gë inâ !

  Olé ba mâinâ / Olé bwëti / Aouh, olé ba mâinâ…

  Pwanâuri-o

  Pârî mâ…

- **Relancer** et reformuler de manière souple :

  E inâ dë ?

  E inâ dë wë … ?

  Ticè mûrû nâ goo !

- Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliciter** et **hiérarchiser** une information **:**

  Pâ pwinâ tèèpaa :

  Popai wâdé… / Jèkutâ èpë…

  Jèkutâ nâ pwa mûrû nâ goo.

  Popai âjù pârâ / ca âjù pârâ

  Pâbéa nâ… / au tapo goo nâ… / pucö kêê nâ… / â pâ wêê kêê… / târâ tuba nâbwé nâ… / â nâbwé…

- Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée :

  Pi kîrî

  Putëmû

  Pi kamu / wâgotâ…

  E pi kîrî ba é jè pârâ pwi jè caa kârâ câmu.

Des actes langagiers

- Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques :

  Gë nyê têrê pwinâ é inâ ? / Gë nyê têrê bwëti pwinâ é inâ ?

  Gë nyê tëmâgöri pwinâ é inâ ? / Gë nyê tëmôgöri bwëti pwinâ é inâ ?

  Dë nâ gë pa nâ goo pwinâ é inâ ?

  Nâ go inâ côwâ të gë pwinâ é inâ ? / Go jè inâ côwâ bwëti pwinâ é inâ të gë.

- Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques :

  Guwë pwa bwëti i wakè kë wë.

  Guwë tamarî bwëti i wakè nâ goo naa të wë.

  Nâbwé tùra kë wë.

  Nâbwé bwéjé kê wë.

  Wakè !

- Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :**

  Pârî mâ pa pârâ pâ kêêlö ?

  Pârî mâ go câtara i tablo ?

  Pârî mâ go pwa i wakè bèèni. Dau wai tôô kaa pai pwa rë / câ pârî mâ go pwa i wakè bèèni. Po dau binyî / göö ba kôô.

  Guwë cibwa tûra wârî pwi béé wë. / Guwë cibwa tùra wârî pwi caa kârâ câmu.

  Câ pârî mâ guwë îja nî / Pwîcîrî nâ guwë pwa cimôo nî / Pwîcîrî nâ guwë wâdo nî.

  Pârî mâ guwë târî pâ tii kë wë / Pârî mâ guwë töpwö bwëti pâ nêmûrû wë / Pârî mâ guwë cööbé.

  Pwacoé mâ jè wakè bwëti nî. Dau wâru pwârâ pikö (trop de vacarme, trop de chahut).

  Dau pwacoé nâ é pwa bwëti i wakè kêê ba é nyê të ciburë nyârî / côô i paö kêê.

- Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles :

  Dau wâdé nâbë nî ba nâ tiéu jè nâ goro cè cours, pârî mâ jè côô görö pronote.

  Câ po wâdé i pronote, ba dau wâru të nâ ticè « internet » ja rë. Pwa të nâ ticè Krédi kë rë.

  O nyê wâdé nâ nyê pi cau pwa. Wë të nâ pwa « internet » ja rë nâ pârî mâ rë côô / nyârî görö « pronote ». Â të nâ ticè « internet » kë rë, nâ rë inâ të tépa caa mâ nyaa kârâ câmu, ba nâ rë pwa pâ wakè nâ görö arù-tii / popié.

- **Formuler des questions et des commentaires** pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions :

  Â dë nâ gë nîmîrî nâ goo ?

  Â dë nâ pârî mâ gë inâ mwârâ ?

  Ca gë pwanâuri cè jè mûrû ? Gë jè inâ diri ?

  Gorodë nâ gë inâ pwiri ? / Gorodë nâ gë wërëpwiri pai nîmîrî gë ?

  Dë cè mâjoro-é mâ gë wërëpwiri pai nîmîrî gë ?

- Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à

E kamu dërë tùra pâbéaa kë tépa béé. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. : *24 tù api, nâ töötù pwîcîrî kë tépa âjù âboro* *Pwa mâinâ pwi töötù bë !* *Wô pë : nâ au cué balô nâ nâcètii* *Erêdipi inârâ töötù : tapo 10h dëuru (töpwö cè jù popaï kârâ tapo) tia goo 21 heures (töpwö cè jù popaï kârâ tuba nâbwé).* *Dë nâ o pwa / Dë nâ o paari : Pâ âjù câbu / Nyâbi / cué gitaa, pwa jöpwö, Pwa pomê / pëti pomê bau jèpa « stand ».* *Guwë mêê diri â guwë mêê ba wâru nâ pa nîmîrî tâjè côwâ pwi töötù pwîcîrî bèèpwiri !*	l'écrit : *Ûû kaa* *Cidöri !* *Go ila gë ! / Auuu ! Go ila gë ?* *Auuu ! pwanâuri-o co.....* *Béaa kârâ tùra, nâ go pa kîrî-ô / Go pa kîrî-ô béaa kë wë béaa kârâ tùra.* *Auuu ! bwa nyê wërëpwiri / Auu ! bwa nyê wâdé ! Cibwa pé gééa...* *Olé ba mâinâ ! Ticè mûrû nâ goo !* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours. **Reformuler pour clarifier.** *Bwa, câ wërëpwiri pa inâ kêê. E inâ pâ...* *Tëmââ cai ! Go inâ côwâ bwëti pwa é inâ wë...* *E inâ pwi caa kârâ câmu pâ nâ jè topwo tèpacî-ê ba câ gööri-é / E inâ tôô nyaa kârâ câmu pâ jè pârî mâ jè tö nââ « classe », â jè naa cööbé pâ nêmûrû jè.* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples : *Pai pwa / itë kârâ i jawé :* *Té i töötù nâ görö pâ éré nâ jawé wêê (nâ wië, nâ iriwâ, jawé görö pâ doro upwârâ, pâ mûrû môtö...).* *Pârâ nâ pwa dëupè rë jawé* (évaporation). *E pârâ nâ nêê (nuages), tia goo nâ é töinâ* (condensation). *E purë pâ dari pâ jaa, â popaa.* *Itë / joro i jawé â é pwaai côwâ pâ nâ wârâ jawé (nâ wârâ jawé aranârâ nâpuu* (nappe phréatique) *nâpwé, nâ iriwâ...).* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Pi kîrî / Putëmû* *Pi kamu / wâgotâ...* *E pi kîrî ba é jè pârâ pwi jè caa kârâ câmu.* *E kamu dërë tùra pâbéaa kë tépa béé.* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *Nâ caa kârâ îjè töötù, 1er Tù api, nâ o pwa i töötù kârâ pi itë kë tépa èpo câmû.* (Mardi 1er octobre) *Tapoo nâ dëuru görö 8h. O pwa cè jù popaï nâ töpwö tépa wârâ tuâ, ba o itë paé nâ i âjù nâpô (tribu).* *A tapoo goo nâ wâ nîdo nâ wârâ töpwö loto, pâbéa kârâ i wârâ câmû / Lycée. I au itë nâ pârî mâ guwë côô nâ göö i ari tii nâ töpwö nâ goropûînôâ.* *O pwa jèpa goropwârâ nâ guwë itë pâ nââ, â o tù nâ goo wë jèpa âmû* (couleurs). *Nîmîrî bwëti pwi töötù bë â pwa bwëti wë nâ goo pwi töötù bèèpwiri.*

Outils linguistiques - Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

La phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de leur classe.

Phonologie et prosodie

B1
Les voyelles brèves et longues : *ââ, êê, îî, ôô, ûû*
Les consonnes à 2 lettres (digrammes) : *ng, ny*
B2
Les voyelles brèves et longues : *ââ, êê, ëë, îî, ôô, öö, ûû, ùù*
Les consonnes à 2 lettres (digrammes) : *bw, mw, ng, ny, pw*

Lexique en lien avec les axes culturels

- **Entrée des femmes et des jeunes dans l'espace public aujourd'hui**

B1 *pwa* stage, *wakè, wakè nâ* « la mine », *pa kamiô / katipila, âboro pwacoé, pwa* « sport » *(cué balô, cué volé, pi itë…), jèpa puco kë pa…ilëri* / sport / *pitu…* (les diverses associations).

B2 *câmû mâinâ, wârâ câmu mâinâ, tii, wâru tii* (BAC, BTS, licence, master, doctorat), *tépa nâporomâ nâpô*, (leader, responsables, institutions, administrations), *wârâ pi tëi mûûrû* (magistrat, tribunal, juges), *nâ au pituâ kârâ nâpô, dooté, a pwacoo-ro-mûûrû* (sage-femme), etc.

- **De l'habitat ancestral à l'habitat urbain, comment la société kanak intègre-t-elle les notions d'espaces public et privé ?**

B1 *wââo, âjù wâ, wâ göö / wâ bari / bari i wâ* (maison en dur), *wârâ popwaalé (village)*, *wârâ popwaalé mâinâ* (ville), *wârâ pi icu, au icu, pôrôwâ, babé, nâ babé, pwârâ babé, wârâ ukaï*, *picéé / picé* (limite), *töpwö picéé / picé* (délimiter).

B2 *béré wâ / jorjooro pôrôwâ* (ancien tertre, habitation d'origine), *wâ kë pwi âboro, urë pârâ, wâ* « commune », *wâ itëu, wâ tâmû* (maison réservée aux femmes), *wâ cùù* (case oblongue), *wâ mâ nâpô, wâ mâ môtögéé* (habitats anciens), *éré pwîcîrî, nâpô mâ pôrôwâ* (espace socialisé, pays habité), etc.

- **Koo wè joka, la place de la paix à Nouméa**

B1 *pai pitu nâ nâ î* (la poignée de main), *pi tu nâ nââ ara ra î ru kârâ pi naa nâpô, göröîgé, au ipokâ, au pârâ, wârâ popwaalé mâinâ, pôrôgörö wâ* (le nord), *poromârâ wâ* (le sud), *môômawéé mâ göröpô* (le pays grande terre et îles loyautés), etc.

B2 *nûûmiâ, éré, tépudu âboro pwacoé, jèkutâ, popwaalé, âjù âboro, këpuunô* (originaire du pays, ancien fondateur), *ocinâ, gùmâgù* (les événements), *môômaawé* (la paix), *pi naa nâpô* (les accords, faire la paix), *a pi cémârâ pi naa nâpô, ânûrû âboro, âboro atù, jè aau i nâpô* (le pays est en paix).

- **La disparition de La Monique**

B1 *wëngâ, wëngâ mâinâ, otepwe târâ wëngâ, êrê wëngâ, wië, nâ wië, pwa wië, pëiri wië, nâ nûmwîrî, görö pô, wâru âboro, jèpa tââ mâ wââo, pwia pa wëngâ, tépa wakè görö wëngâ, popwaalé, âjù âboro, tiéu nâ nââ wië, tiëu-é dërë göiri, pi kîrî, i wârî, wârî co,* etc.

B2 *nâ nâja 1953 nâ parui kârâ picâmi, ca jè ca tëmôgöri bwëti, tuba tiéu, pai tiëu wërë i wëngâ* (la disparition du bateau), *tèpa tââ görö wëngâ* (équipage), *au tö wëngâ* (la passe), *au ti wëngâ / au tâdöö wëngâ* (le quai), *au töpwö wëngâ* (mouillage, ancrage), *e tâdöö i wëngâ* (le bateau accoste), *rë mûdërë â rë pi câba tiëu* (chercher sans trouver), *pwa tiëu / pwa mâ tiëu* (faire disparaitre), *nâ dénî* (l'océan, le large), *bèèjöu* (grands fonds marins).

- **Le monde invisible**

B1 *pwa mââgé, âboro bë, au pi kîrî, duéé, wërë mârù, pwi pi nâdëpërë duéé mâ âjù âboro, wâî, pwa wâî, pwa cè wâî nâ goro, pwinâ câ jè côô, âconâ…, i puu bwe = nâ cârù biuu, eré pwîcîrî, eré kârâ duéé, eré kârâ nyuâ, i nâ wië = nâigé kârâ nyuâ mâ duéé, aporo,* etc.

B2 *tèèpa jojooro, pâ tee, pâ u, tibo / tibo göri tù, kapere, pwia wéa, wââo, jèpa éré kârâ i âjù wâ. jöpwö, upwârâ görö pwâ, pi céiki-ri âboro, nâgöri êrê pwa ilö* (ignames sacrificielles), *jùnûmwârî wâî* (empêcher le voyant d'exercer, de voir), *dooki, nâ atë aamwârî* (panier sacré, trésor du clan).

- **Figures du passé et icônes modernes kanak**

B1 *béaa, biu / nâ pëërë biu, béaa / nâ pëërë béaa, nâ nâja…, tèèpa âboro pwanumâ rë, jojooro âboro, tèèpa âboro pwacoé, tèèpa âboro ité kaa, mâinâ wakè / wakè mâinâ*, etc.

B2 *tèèpa âboro târâ paa, apooro paa, wââo / tââ mâ wââo, wâri, jè tiëu, pwa mâinâ, tèèpa nâ poromâ nâpô, tèèpa pi tuâ nâpô, wârâ tuâ, tèèpa töpwö nâ èèë, tèèpa ukaï nâpô, tèèpa âboro pwacoé, pi tëmângâ / pwi tëmângâ, i popaï, tôimîrî, tùra / wâdé pwârâ tùra,* etc.

- **Les types de discours en fonction des cérémonies coutumières**

B1 *urë pârâ / töpwö urë pârâ, pëcida, nêaapiâ / nêaapiâ mâinâ, pi cijii / töpwö pi cijii, töpi, popaï, töpwö popaï, tùra / pi tùra ba ûgé / pwârâ tùra, âjù pârâ, cidöri, o tèèpaa kë rë,* etc.

B2 I *popaï, popaï görö upwârâ, bii popaï / wécicâ-ri i popaï, popaï tëmângâ* (parole sage), *popaï âjù pârâ, cémârâ / cémârâ pi éa, inâ ba göiri / inâ ba ûgé / inâ ba mâinâ / inâ pëpari, o töpi, gomû goro i nêaapiâ, pi téi / pi téi të i tëpé i nêêapiâ.*

– **La création lexicale en langue paicî**

B1 *tii, pâ u pwa tii, wii ê tii, tâmôgööri tii, pûrâ tii, doro tii / arù tii* (feuille de papier) *tawèèri, mûdërë / mûdërë cè pai wii rë / mûdërë cè pai inâ wë, wënâu pai wii rë / wënâu pai inâ wë, inâ côwâ, nâ nââ popwaalé,* etc.

B2 *nîmîrî / nîmîrî bwëti, au nîmîrî mûrû, tëmângâ, nyêmânyê, au pwa tii, pai wii wë, pai inâ wë, tèèpa ijiao, pwinâ tèèpaa mêê / pwinâ popa mêê, bé âmû-ê, âmû tèèpaa, âmû mûûrû,* etc.

– **Une identité calédonienne véhiculée par les réseaux sociaux**

B1 *wâro nâimâ, i béé-jè, pi câbu nâimâ, nyêmanyê caapwi, paari, pai pwa kë tèèpa këpunô* calédonie, *ânûrû mûrû / ânûrû âboro, côô otëpwe, wârâ pwa pötërë, töpwö görö* « internet », *panûâ pâ cè*, etc.

B2 *nâpô nâ môôgërê, pwa poomê, ipokâ / tépa ipokâ, ja atù nâ éengi, i ânûrû pwârâ numâ nâ vook, pu nû, waapwii, câbu / âjù câbu, nyâbi, tèèpa cué gitaa, popwaalé, göobërë popwaalé* (descendants des européens) *métici.*

– **Le cyberharcèlement**

B1 *paö / görö paö, görö* « ordinateur », *tûâ / tûâ èpë / tuâ nâ ca wâdé / ca wâdé tuâ, âboro èpë, tuâ, bwia ri ê tûâ èpë* (qui a mal tourné), *wii pwinâ èpë, wii pwinâ ca âjù pârâ, pwia pwâ, pwia pwâ göri âboro, èau ri / pi èau ri* (se moquer), *töpwö nâ görö* « internet / réseaux sociaux », *panûâ popaï* (envoyer un message), *tèèpa cââda / tèèpa polici, tèpa caa mâ nyaa, nâ èèë goo, tèèpa ilëri / tèèpa paao.*

B2 *wârâ pi tèi mûrû, tuâ tërù* (la justice), *cârù, u mâ cârù* (se réfugier), *cârî / pi cârî goro…* (endurer, peiner à cause de…), *êrê èa / pwa êrê èa* (plaisanter), *èècaa ri…* (se moquer de …), *picécoo ri…* (calomnier, dire du mal de quelqu'un), *mûdërë, pâdari, inâ, tùra goo, paari, pi ècawâ* (rapporter, dénoncer), *èpo dopwa / âboro èpo dopwa, dopwa, tépa ijiao,* etc.

Grammaire B1 / B2

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2

Morphologie

– Morphèmes grammaticaux

- Les particules aspecto-modales et leurs combinaisons
  - *mwââ bërë*
  - (B2) En paicî, les indications temporelles sont codées par des mots (*nyê, mwââ, o, géré, bwaa*) qui précèdent le verbe, lequel ne change pas de forme en fonction de ces indications. Ce sont des « particules aspecto-modales ». Elles apportent des informations sur l'aspect (phase du procès envisagé) et sur la modalité (appréciation de l'énonciateur). Ainsi : *géré* indique qu'un processus est en cours de déroulement, *o* exprime la visée (un événement va se produire), *jèè* exprime l'antériorité et l'accomplissement.
    mwââ bërë exprime une transition, c'est à dire le passage d'un état antérieur vers un nouvel état résultant. Ces particules aspecto-modales peuvent se combiner entre elles. Exemple : *é mwaa nyê pârâ awé* (il s'en va pour toujours).
- Les particules interrogatives
  - *cinâ … ? / wënâu ?*
  - (B2) *dë, wâ pë / …pë, cinâ, wëilë pë, gorodë, wërë pë, wiidë, wânâu, êrêdipi,* etc.
- Les démonstratifs
  - *bèènî*
  - (B2) *pwinî, pwinîgéé, pwinîdö, pwinîboo…*
- Les directionnels
  - Avec la particule *bë : wâ géé bë, wâ dö bë, wâ boo bë*
  - (B2) Avec la particule *paé : wâ géé paé, wâ dö paé, wâ boo paé*
- Les déterminants
  Les quantifieurs : pour permettre de spécifier, de réduire, d'élargir et de quantifier l'ensemble des occurrences auxquelles une notion réfère.
  - Employés seuls : *du, përë, wâru*
  - (B2) Combinés à d'autres déterminants ou quantifieurs : *përë, cè përë, wâru pââ,* etc.
- Les pronoms personnels
  - Les pluriels : inclusif : *jè* / exclusif : *bë*
  - (B2) Avec la particule *wë* : *wëgo, wëgë, wëé, wëibu, wëiju, wëibë, wëguwë, wëgëu, wëilë, wëilu*
- Les prépositions locatives
  - *dö / boo / géé*
  - (B2) *dö / boo / géé / wâ dö… / wâ boo… / wâ géé…*
- Les déictiques temporels
  - *géélu / géécié / wiidëuru / wiilu / töötù pwicö / nâ capéto …*
  - (B2) Avec le terme « *pëërë* » : *nâ pëërë nâpô këbê nââ boo bë / nâ pëërë biu / jèpa pëërë nâpô / nâ pëërë kârâ capwi …*

- Les conjonctions ou les marqueurs de la coordination
  - *â, â nâ, mâ, nâ, âconâ*
- La variation de la forme de la phrase et du verbe
  - La forme intransitive (sujet + Verbe) : *é tùra*
    Tam + prédicat : *é géré tùra*
- Les marqueurs de possession ou d'appartenance
  - La possession pluriel
    Les duels et pluriels : *kë ju, kë bu, kë u, kë ru*
    Inclusif : *kë ju, kë jë,*
    Exclusif: *kë bu, kë bë*
  - (B2) Possessif suffixé (pluriel)
    Inclusif : *...-jè / - ju.* Exemple : *wâdo-jè* (notre boisson)
    Exclusif : *...-bë / -bu.* Exemple : *wâdo – bë* (notre boisson)
- Les numéraux
  - Les ordinaux (indiquent un rang, une position dans une série...)
    bé-caapwi, bé êrêilu, bé êrêcié, bé êrêpëpé, etc.
  - (B2) Termes désignant l'ordre chronologique des événements ou des actions : *pâbéaa, pwicö, pâwêê,* etc.
- Les registres de langues
  - Des liens de parenté pour marquer le respect : *cië / mamêê / aéjii / caa / nyaa,* etc.
  - (B2) pour marquer le respect : « *gë* » (tu) est remplacé par « *guwë* (vous) » où « *rë* (ils) ».
    guwë mêê nâ côô i pomê (en s'adressant à une seule personne).
    rë pâ pë pâèpo ? (en s'adressant à une jeune fille).
- Le genre grammatical : lexèmes désignant le genre
  - Le lexème « *ilèri* » désigne le féminin : *i èpo ilèri* = la fillette
    Le lexème « *paao* » désigne le masculin
    Les lexèmes « *paao* » et « *ilëri* » pour « mâle et femelle » peuvent désigner le sexe des animaux, des plantes.
    akënâ paao / ilëri = chien / chienne...
    mwânyêté paao / ilëri = papayer mâle / papayer femelle...
  - (B2) Autres termes pour déterminer le genre : *caa / nyaa* : *caa kârâ akënâ* = un chien
    nyaa kârâ akënâ= une chienne
- Les fonctions
  - Le qualificatif
    En fonction prédicative, avec ou sans marqueurs aspectuels : *é po môôgërë wë Cuuké* = Cuuké est belle.
    E jè mâinâ wë Mârù = Mârù a grandi.
  - (B2) Les structure s syntaxiques
    Il s'agit d'aborder les différents types de phrase : déclarative, interrogative, impérative, exclamative, et les deux formes : affirmative et négative.
    Les syntagmes ou les groupes de mots dans l'énoncé : les syntagmes déterminés, les syntagmes indéterminés, les syntagmes personnels.
    - Les prédicats d'identification
    - L'absence du verbe « être »
    - L'expression de la comparaison :
      Les comparatifs : *mâinâ jii* (plus grand que), *kîrî jii* (plus petit que), *wâdé jii* (mieux que)
    - Les superlatifs : *dau, po dau* (très, beaucoup plus)

Programme de tahitien pour les classes de collège

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. *Fenua Vaihi* (Hawaii)
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Les différentes langues régionales de France
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Rapa, entre fragilité et équilibre
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques,

sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective

historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

En Polynésie française, les élèves bénéficient d'un enseignement de langue régionale (en règle générale, de tahitien) dès le cycle 1 et avec un horaire spécifique dédié au cours des cycles 2 et 3. Sur ce territoire, pour éviter une césure, l'enseignement du tahitien, et dans certains cas du marquisien, est obligatoire et non facultatif en classe de 6e, à raison d'une heure par semaine, et de deux heures dans un collège présentant des classes offrant un parcours renforcé.

Il ne s'agit donc pas pour la grande majorité des élèves d'un premier contact avec la langue concernée ni d'une sensibilisation à un univers culturel inconnu. Sans doute un nombre consistant d'élèves seront-ils en mesure d'atteindre le niveau A1+ en fin d'année pour cette raison. Cependant, leurs acquis à ce stade sont encore limités. Si la langue tahitienne est présente dans les médias, les chansons, les discours religieux et politiques, les élèves de 6e ont encore besoin le plus souvent, par exemple, d'ajuster leur prononciation de la langue : respect des voyelles longues, des occlusives glottales, etc., et de la pratiquer avec fluidité.

L'élève apprend à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour l'élève. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Les personnes font partie de l'entourage social. Les liens du sang mais aussi les liens d'adoption, *te fa'a'amu* / *te 'utuāfare* / *te fēti'i*, très importants en Polynésie française, déterminent les relations familiales. L'étude des caractéristiques physiques et morales, *te huru o te ta'ata*, met en avant les traits de personnalité d'un individu. Dans certains récits légendaires, la description d'un personnage s'enrichit d'autres éléments : sa force, ses atouts, son pouvoir que l'on désigne comme le « mana », pouvoir ou source de pouvoir.

Objets d'étude possibles

- Qui suis-je ? Qui est-il ?
- Esprit de famille es-tu là ?
- Un personnage exceptionnel, *Tāhiri vahine* (à titre d'exemple)

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

La vie quotidienne est un objet culturel en soi, support de découvertes et d'étonnements parce qu'elle permet de se rendre compte de ressemblances insoupçonnées avec sa propre vie.

Le plus souvent, la vie quotidienne d'un enfant polynésien est intimement liée à son environnement proche. Ses activités sont souvent faites d'actions simples, ordinaires, de la maison vers l'extérieur, et permettent ainsi des échanges verbaux entre les membres d'une même famille, entre amis ou encore avec des camarades et des professeurs. Cet axe permet de nommer et de définir des éléments du quotidien et des situations dans lesquelles les élèves s'engagent.

Objets d'étude possibles

- Les maisons d'hier et d'aujourd'hui, lieux de vie individuelle ou collective ?
- Les activités quotidiennes au service des échanges langagiers
- Les jeux d'hier et d'aujourd'hui
- L'école, lieu d'apprentissage et de connaissance de l'autre

Axe 3. Pays et paysages

L'étendue de la Polynésie française accueille des iles aux reliefs et aux écosystèmes particuliers qui apportent richesse et modes de vie spécifiques à chaque archipel.

Objets d'étude possibles

- Des archipels, des langues et des cultures
- Un archipel, un paysage
- Une ile, des richesses (cuisine, danses, chants, etc.)

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

Récit inspiré d'un fait historique réel, déformé ou embelli, la légende occupe une place importante dans la littérature polynésienne. La transformation et la compréhension de ces récits oraux transcrits en textes littéraires : *Te tuna nō Vaihiria*, *Te 'ā'ai o te tumu 'uru* ou *Te 'ā'amu o te mokorea*, à titre d'exemples, permet aux jeunes lecteurs d'appréhender certains aspects fondamentaux de l'imaginaire collectif polynésien, et de la société.

Objets d'étude possibles

- Que nous apportent les légendes ? Récit des origines, narration d'exploits, conte merveilleux – des personnages clés à connaitre
- Comment raconter, expliquer un exploit ?
- Entrer dans les légendes polynésiennes

Axe 5. Arts et expression des sentiments

L'art permet de ressentir des émotions, en les apprivoisant, pour mieux les exprimer. Souvent reflet des identités et des valeurs propres à une communauté, il fait partie intégrante de sa culture. Les œuvres d'art communiquent des émotions complexes qui ne peuvent pas toujours être exprimées par des mots. Activités ciblées et interactions entre pairs peuvent donner lieu à d'autres modalités d'expression de ces émotions.

Objets d'étude possibles

- Artistes et artisans polynésiens d'aujourd'hui
- L'expression des sentiments au travers des récits

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de sixième, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si au début la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de mots clés suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année l'élève est entrainé à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues) mais très simples et courts. L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- Compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste,
- Associer des informations à une image, un titre (ex reconnaitre un correspondant sur une photo de classe)
- Réagir ou choisir, répondre
- Imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu
- Classer, comparer, hiérarchiser
- Adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage, etc.) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer sur les **mots transparents**, familiers ou proches de l'anglais pour comprendre un nouveau mot ou le reconnaitre aisément : les aliments (*Tī, Taofe*), les activités de loisirs (*Tītā, pōpō*, etc.), les vêtements (*tauera*, etc.), certains membres de la famille (*Parahata*, etc.), animaux (*'Erefani, Riona*), fruits (*'āpara, painapo*) – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de **l'émotion** portée par la voix et des gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition).	**Des stratégies** – S'appuyer sur **la source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – Repérer les **répétitions** de mots accentués pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres** ou **types de textes** écrits grâce à leur mise en page et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les **répétitions** de mots, de locutions, de structures de phrase, pour identifier les étapes d'un récit. – S'appuyer sur les **répétitions** de mots, le **champ lexical** dominant et sur les synonymes pour comprendre la thématique et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En classe de sixième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une prononciation et un schéma intonatif corrects, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Cette étape est particulièrement sensible dans l'apprentissage du tahitien (et des langues polynésiennes), un mot pouvant ne pas être compris en raison d'une occlusive glottale négligée, par exemple.

La pratique des exercices d'expression orale est en classe une activité primordiale, facilitée par la proximité de la pratique sociale, mais différente de cette dernière.

La répétition, l'imitation, la variation simple à partir d'énoncés, la mise en scène, etc., permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. Le jeu permet de reprendre et répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de note visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et régulier.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, etc.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément, etc.

– **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une brève production.	– **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. *Teie, 'o Teva iā. E tamāroa pāutuutu 'ōna. E fa'aea terā tamāroa i Pape'ete. E mea au nāna te mau mā'a hotu.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité. *'O vau teie 'o Tinirau a Mouareva. E fa'aea vau i Tautira. E tamaiti au nā Teuira tāne. 'O vau te toru o te tamari'i. E maha mātou i roto i tō mātou 'utuāfare.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *Tē ha'uti nei 'o Teva i teie taime. 'Ua ha'uti 'o Teva inanahi. E ha'uti 'o Teva ananahi. I muri mai, i muri iho, i te hope'a.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *Tei, i, ti'a, vai,* etc. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. *Mahana piti i te… nō… i te matahiti…* (date du jour). *Afea, Ahea, inanahi, ananahi,* etc. • exprimer les heures entières, demi-heure : *ti'a, 'āfa, po'ipo'i, avatea, ahiahi* (*'Ua hora 2 i te avatea*) – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** *E mea au nā'u / E'ita vau e au.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *'e, e* • illustrer : *mai ia / mai te* • exprimer une opposition : *terā rā* • exprimer la cause par juxtaposition : *nō te mea / i te mea ē* • exprimer la conséquence : *nō reira* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *'Āhiri* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *Paha* (locution non autonome), *mai te peu, Pēnei a'e*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *E rouru roa 'e te 'ere'ere. E piripou 'uo'uo 'e te poto. / E mea rahi. / E mea iti te ta'ata.* – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. *'Ia ora na, 'o vau teie 'o Tinirau a Mouareva, nō Rurutu mai au. E fa'aea vau i Tautira. E tamaiti au nā Teuira tāne. 'O vau te toru o te tamari'i. E maha mātou i roto i tō mātou 'utuāfare.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images en créant des énoncés. *Tē ha'uti nei 'o Teva i teie taime. 'Ua ha'uti 'o Teva inanahi. E ha'uti 'o Teva ananahi. I muri mai, i muri iho, i muri a'e, 'ia oti ana'e, i te hope'a. Teie te toru o te mahana.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et fréquents. *Tei, i, ti'a, pārahi, vai, nā poro e hā* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. *Mahana piti i te… nō… i te matahiti… (date du jour)* • exprimer les heures entières, demi-heure, les minutes manquantes et passées : *ti'a, ma'iri, 'āfa, toe… ai, po'ipo'i, avatea, ahiahi ('Ua hora 2 i te avatea / 20 miniti ma'iri i te hora 4 / 20 miniti toe e hora 5 ai).* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées : *E mea au nā'u / E mea au a'e nā'u / E'ita vau e au.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *'e, e* • illustrer : *mai ia / 'ia au / mai te* • exprimer une opposition : *'āre'a rā / terā rā* • exprimer une concession : *nā reira īa* • exprimer la cause : *nō te mea / i te mea ē / inaha* • exprimer la conséquence : *nō reira* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche : *'Āhiri ē / Pēnei a'e* – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes : *Mai te peu / Paha / Pēnei a'e*

Interaction orale et écrite, médiation

L'interaction est un levier considérable de l'apprentissage de la langue vivante régionale : on veille à faire s'exprimer tous les élèves dans des situations proches du réel, et l'on s'appuie sur cette situation pour faire observer le fonctionnement de la langue et partager les apports culturels.

La compétence de médiation est particulièrement importante dans les régions où, comme en Polynésie française, les élèves fréquentent et pratiquent quotidiennement deux langues. Une place importante est consacrée à son développement.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

L'élève peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension – Se faire aider, solliciter de l'aide – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes – Accepter les blancs et faux démarrages – S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.)
Des actes langagiers – Poser quelques **questions simples** : *Vai ? Hia ? Aha ? Hea ?* – Donner quelques **conseils** et **consignes simples, ritualisées**, avec des verbes fréquemment utilisés : *'A !* – **Demander des nouvelles** et réagir de manière stéréotypée: *E aha te huru ?* – Demander **l'autorisation** sous forme lexicalisée : *Nehenehe ānei… ?* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord** : *'Ē ! 'Aita ! E'ita ! E'ere, 'Eiaha* – **Épeler** des mots : *Pī'āpā* – **Demander de l'aide**, de répéter, de clarifier, y compris par des formules toutes faites : *'A tāpiti na ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples : *Māuruuru / Ē ē / Na / 'Ia maita'i*	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées : *Vai ? Hia ? Aha ? Hea ? 'Ua oti tā 'oe 'ohipa ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ; y réagir : *'A ! E !* – **Demander des nouvelles** et réagir simplement *E aha te huru ? Mea maita'i 'o… ?* – Demander et exprimer **l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu : *Nehenehe ānei… ? ,'Eiaha !* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord** : *E ! 'Aita ! E'ere ! E'ita, 'Aita, 'Eiaha* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone : *Pī'āpā* – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites : *'A tāpiti na ? Nehenehe 'oe e tauturu mai ?'A tauturu mai na !* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples :

– **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *'A ara / 'A hi'o maita'i / 'A ha'apa'o maita'i* – Utiliser des verbes de **perception**. *Tē ta'a ra* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information** : *Taua / Ra* – Exprimer des besoins élémentaires: *Mai nā / Hērū* – Transmettre les informations factuelles essentielles d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *E tupu teie ho'ora'a mā'a i te fare ha'api'ira'a i te mahana piti nō mē.*	*Māuruuru / Ē ē / Na / 'Ia maita'i / 'A pārahi / 'A haere* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *'A ara / 'A hi'o maita'i / 'A ha'apa'o maita'i* – Utiliser des verbes de **perception**. *Tē ta'a ra / 'Ua 'ite 'oe* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information** : *Taua…ra / Ra* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers : *Mai na / Hērū / Hōro'a mai na* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *E tupu teie ho'ora'a mā'a i te fare ha'api'ira'a i te mahana piti nō Mē mai te hora 8 e tae atu i te hora 11.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). Après une phase de découverte ou d'imprégnation, le fait de langue fait l'objet d'une phase de consolidation, avec un apprentissage explicite des régularités.

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

À partir du niveau A1

La langue tahitienne a un système phonologique peu fourni, parmi les plus petits du monde, avec l'hawaiien, et compte 19 phonèmes : 9 consonnes et dix voyelles. En effet la quantité vocalique est pertinente en tahitien et cela porte à dix le nombre de voyelles. Toutes les voyelles sont orales, il n'y a pas de voyelles nasales.

Le système consonantique comprend les consonnes suivantes : *p*, *t*, *'* (occlusive glottale), *f*, *v*, *h*, *r*, *m*, *n*.

Le système vocalique comprend les voyelles suivantes : *a / ā, e / ē, i / ī, o / ō, u / ū*.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **La famille**

A1 *Te 'utuāfare, te 'ōpū fēti'i, te fa'a'amu*

A1+ *te matahiapo, te teina, te hope'a*

– **Nationalités et entités régionales en lien direct avec l'aire géographique polynésienne et ses voisins**

A1 *Mā'ohi, te ta'amotu, te motu, nō, Fenua*

A1+ *Pātifita, te moana o Hiva, Pōrīnētia farāni, nā poro toru, Maori (nō Aotearoa), Maoli (nō te Fenua Vaihī)*

– **L'apparence**

A1 *Ravarava, mā'uo'uo, māre'are'a, rouru pōtītī*

A1+ comme A1 et autres termes tels que *pārarai, pōria, pākete*

– **Le caractère**

A1 *'Ino, marū, maita'i, māmahu*

A1+ *'Eta'eta*, etc.

– **Les vêtements de base**

A1 *piripou, piriaro, piritoti, tāupo'o, piripou 'āvae roa, 'ahu*.

A1+ comme A1 et autres termes tels que : *hātua, tōtini, tīa'a*.

– **Le corps humain (éléments essentiels)**

A1 *Tino, upo'o, 'āvae, rima, ihu, vaha, mata, tari'a*, etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *hōho'a, pa'ufifi, turi*, etc.

– **Certains animaux**

A1 *'Ūrī, pua'a.*

A1+ comme A1 et autres termes liés aux espaces : *te mau i'a, te mau manu*, etc.

– **Les habitudes, le quotidien**

A1 *Mātau, i te mau mahana ato'a, i te po'ipo'i, i te avatea, noa,* etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *pauroa*, etc.

– **L'habitat, la maison**

A1 *Fare, piha, tāmā'ara'a, tūtu, haumitira'a*.

A1+ comme A1 et autres termes tels que les mots composés *fare toa, fare rata, fare 'āuri*, etc.

– **Le jeu et ses consignes**

A1 *Perē, fa'auera'a, tu'u, tāora, ha'uti, huri, taui*, etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *manuia, rē*, etc.

– **Les aliments et habitudes alimentaires**

A1 Mā'a *tahiti, ahimā'a, po'e, fāfaru, i'a ota, mitihue, ha'ari*, etc.

A1+ comme A1 et autres termes dans la continuité tels que *raiti, mā'a tinito, ka'aku, pōpoi*, etc.

– **Les loisirs et les sports**

A1 lieux de loisirs (*te tahua ha'utira'a, piha ha'utira'a*, etc.), activités (*pā'ira'a pōpō, perē ari'i*, etc.)

A1+ comme A1 et autres termes tels que lieux de loisirs (*Fare Tama Hau*), activités (*perē fānu'u, pata pōro, tā'iri pōpō i ni'a i te 'iri, ha'utira'a i ni'a i te natirara,* etc.)

– **Les fêtes calendaires et quelques spécialités**

A1 *Noera, Matari'i i ni'a, Heiva taure'a*, etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *mahana 'ōro'a, mahana fa'ahanahanara'a, fa'ahāmana'ora'a*, etc.

– **Les zones géographiques et les paysages**

A1 *Moana o Hiva, Pātitifa, ta'amotu, motu, fenua*, etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *mata'eina'a, 'oire*, etc.

– **Les contes et légendes**

A1 *Te 'aito / toa, tōna pūai, tōna manamana, tāna tāpa'o, te 'ohipa faufa'a 'o tāna i rave.*

A1+ comme A1 et autres termes tels que l'utilisation de la forme aspectuelle (*E + ta'o ha'a…*), etc.

– **Les émotions et sentiments de base et leur expression**

A1 *Riri, 'oa'oa, mea aroha, 'ua ta'i 'ōna*, etc.

A1+ comme A1 et autres termes tels que *fiu, rohirohi, 'ana'anatae*, etc.

– **Compter**

A1 jusqu'à 12 ainsi que les dizaines

A1+ jusqu'à 100 et plus

– **Exprimer l'heure**

A1 les heures entières, demi-heures

A1+ comme A1 et les minutes manquantes (*toe… ai*)

Grammaire A1 / A1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau A1+.

Le prédicat

- Le prédicat se trouve en tête de phrase, il peut être seul : *'Ua ta'oto ‘o Māmā*. « Maman dort. » ; *'Ua ao*. « Il fait jour. ». Il est le plus souvent accompagné d'un sujet (facultatif). *'Ua horo / ora te mīmī*. « Le chat s'est sauvé. »
- Il y a de nombreux prédicats en tahitien :
  - le prédicat verbal : *'Ua haere ‘o Tama*. « Tama s'en est allé. » ; *'Ua ta'ata i Pape'été !* « Il y a du monde à Pape'ete ! »
  - le prédicat nominal : *'O Tama te matahiapo*. « Tama est l'ainé. / C'est Tama l'ainé. »
  - le prédicat inclusif : *E matahiapo 'o Tama*. « Tama est (un) ainé. »
  - le prédicat numéral : *E maha rātou*. « Ils sont quatre. »

La phrase

- Les unités minimales : ce sont les lexèmes ou unités lexicales comme *ta'ata* « homme », *fare* « maison » *hāmani* « fabriquer », *pāhere* « peigne, peigner », *maita'i* « bon, bien », *‘uo'uo* « blanc » ; les morphèmes grammaticaux comme les particules aspectuelles (*‘ua, e, tē*), les directionnels (*mai, atu, a'e, iho*), les déictiques (*nei, na, ra*…), les articles ou déterminants (*te, teie, tō*…), les pronoms (personnels et démonstratifs)
- Les unités syntaxiques de base (USB), qui sont les suivantes :
  - une forme verbale (FV) formée d'une particule aspectuelle et d'un lexème : *‘ua ao, ‘ua ‘ite, ‘ua reva, ‘ua ta'ata, ‘ua ‘ahuru, e horo*, etc.
  - des formes nominales formées : d'un déterminant et d'un nom commun (NC) : *te tāmuta, te fare, teie puta, tera vahine* etc. ; d'un nom propre (NP), généralement précédé de l'identificateur : *‘o Marama* « Marama » ; d'un pronom (personnel ou démonstratif) : *vau, teie*, etc.
  - une forme inclusive ou existentielle (FI) formée d'une particule inclusive et d'un lexème : *e mo'orā* « est canard, il y a… », *e taote* « est docteur, il y a… » etc.
  - une forme locative (LOC), c'est à dire un locatif précédé d'une préposition : *i roto* « dedans, dans, à l'intérieur », etc.
- (A1+) Repérer les noms composés et leur construction : le deuxième terme complète la fonction du premier mot : *Fare rata, fare rā' au, fare ma'i,* etc.

Les pronoms

- Les pronoms personnels
  - sujets : *vau / au, 'oe, ‘ō na / ‘oia, māua / tāua* (inclusif / exclusif), *'ōrua, rāua, tātou / mātou* (inclusif / exclusif), *'outou, rātou*
  - compléments : *'u, na*
- Les pronoms démonstratifs
  - *teie* « celui-ci, celle-ci » (près du locuteur)
  - *tenā* « celui-là, celle-là » (près de l'interlocuteur)
  - *terā* « celui- / celle-là-bas » (lointain)

  Ces mêmes formes fonctionnent comme déterminants ou articles
  - *ia* « tel », est employé comme article (écrit *ia*) et particule anaphorique (écrite *ïa*)

Les adverbes et les groupes prépositionnels pour situer dans le temps et dans l'espace

- Utiliser quelques marqueurs temporels essentiels : adverbes (*i teienei / ananahi, inanahi / i roto / i rāpae / i ni'a / i raro*), groupes prépositionnels (*nā muri mai*) ou groupes nominaux (*mea nā ni'a iho*)
- Exprimer les dates : indiquer la date du jour en utilisant les ordinaux (*mahana mātāmua*)
- Utiliser les verbes de position et de déplacement avec leur complément prépositionnel de lieu : *vai, ti'a, 'itehia, tārava*
- Utiliser les adverbes de lieu (i tai, i uta, i tahatai, i te pae 'aui, i te pae 'atau)
- Les adverbes pour exprimer la préférence : *E mea au nā…*

La phrase et son organisation

- Former des constructions attributives : *E riro, fa'ariro.*
  Dans les constructions attributives, utiliser le comparatif de supériorité (*a'e*) et d'égalité (*hō'ē ā, 'e*)
- Repérer l'organisation de la phrase simple : prédicat + sujet + complément
- Repérer la place du verbe dans la phrase affirmative, en particulier lorsque la première position n'est pas occupée par le sujet : *I teie mahana, …* / Aujourd'hui, …
- Repérer la place de l'infinitif dans un groupe infinitif à valeur injonctive en fonction du contexte : *Pārahi*
- Utiliser quelques conjonctions de coordination dans des énoncés simples : *'e, aore rā, nō te mea, terā rā*
- Utiliser quelques connecteurs chronologiques (*nā mua, i mua, i muri, i te hope'a*) ou logiques pour illustrer (*pa'i*) ou exprimer la conséquence (*nō reira*)
- Repérer l'organisation des différents types de phrase : la phrase interrogative totale et partielle, et la phrase impérative ou injonctive

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
cinquième	A1+	A2

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

En embarquant pour Londres avec James Cook en 1772 – 1773, le jeune polynésien Omai ne s'attendait probablement pas à être le sujet du premier portrait grandeur nature réalisé par Joshua Reynolds. Représenter une personne et se représenter soi-même par le dessin, la peinture, la sculpture, y compris avec des mots, consiste à décrire l'apparence. Mais celle-ci montre-t-elle réellement la personnalité des personnes représentées ?

Objets d'étude possibles

- « Si j'étais une couleur, je serais… »
- Moi dans un an
- Les liens du sang et les liens du cœur
- Portraits de chefs et de notables d'autrefois

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

La vie de tous les jours des Polynésiens est rythmée par les grandes vacances de décembre et de juillet. La population, en famille ou entre amis, profite de ces temps de répit pour se retrouver à la rivière, à la mer ou au *tiurai*. Juillet est non seulement un mois de transition pour tous les collégiens mais il offre aussi l'occasion aux troupes de chants et de danses de dévoiler, au *Heiva i Tahiti,* le fruit d'un travail commencé plusieurs mois auparavant. En outre, l'année polynésienne est structurée en deux principales saisons : *Matari'i i ni'a*, la période d'abondance (*tau 'auhune*) et *Matari'i i raro*, la période de disette (*tau o'e*). Le passage d'une saison à l'autre est marqué par la célébration de rituels culturels. Quels bénéfices tirer de la pérennisation des pratiques traditionnelles dans notre quotidien marqué par les environnements numériques.

Objets d'étude possibles

- *Matari'i,* une constellation qui rythmait la vie des Polynésiens
- La place du numérique dans la communication quotidienne
- De la rivière à la mer, de l'utile à l'agréable
- *Tiurai* (juillet), le mois des festivités culturelles et sportives

Axe 3. École et loisirs

Du *fare 'aira'a upu* des familles royales en passant par les *fare ha'api'ira'a* des missionnaires jusqu'aux différents établissements d'apprentissage d'aujourd'hui, l'école occupe une grande partie du temps des jeunes. C'est un lieu où l'on prépare son avenir professionnel, où l'on apprend à s'ouvrir au monde et où l'on se construit comme citoyen. Et le reste du temps, à quoi le consacre-t-on ?

Objets d'étude possibles

- Une journée au collège
- Passer du temps en famille et entre amis
- L'amitié virtuelle

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Depuis la nuit des temps, le monde du *pō*, celui des *tupāpa'u* tient une place particulière dans la vie des Polynésiens. Chacun a au moins raconté une histoire où la nuit lui a joué des tours. Le processus créatif de l'imagination s'appuie toujours sur des expériences réelles. Réalité et imaginaire entretiennent des relations complexes.

Objets d'étude possibles

- Le mokorea
- La superstition chez les Polynésiens
- Des univers nouveaux

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

Pare, Tefana-i-Ahura'i, Manotahi…, les anciennes chefferies dirigées par de puissantes familles de Tahiti, toujours évoquées dans les *'ōrero* d'aujourd'hui, ont cédé la place à la suprématie de la famille Pomare, soutenue par les missionnaires anglais, puis au protectorat français. Au fil du temps et du fait de sa position géographique, la société polynésienne a évolué au gré des influences extérieures dans tous les domaines : ethnie (*'āfa*), style vestimentaire, musique, danse, art, langage…

Objets d'étude possibles

- *Paripari fenua* et l'art oratoire polynésien
- Mémoires de lieu
- Le métissage

Axe 6. *Fenua Vaihi* (Hawaii)

Hawaii forme avec l'ile de Pâques (*Rapa Nui*) et la Nouvelle-Zélande (*Aotearoa*) les trois sommets insulaires de ce que l'on appelle le Triangle polynésien, une région dont les habitants dispersés partagent de fortes parentés linguistiques et culturelles.

Objets d'étude possibles

- Hawaiien et tahitien
- Le *Hula* hawaiien
- Un *Poke* dans ton *bowl*
- Le Festival du Pacifique

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, pour les élèves débutants en particulier, la compréhension de l'oral passe d'abord par un entrainement régulier à la discrimination auditive et à la segmentation de la chaine auditive ; la familiarité avec la langue tahitienne de nombreux élèves permet cependant des opérations plus complexes, par exemple construire le sens à partir d'éléments connus. De la même façon, la compréhension de l'écrit repose sur l'identification de lexèmes connus, isolés dans la phrase mais dont la fonction peut, pour certains, être identifiée aisément (noms grâce aux majuscules, verbes grâce à leur place). La compréhension repose donc essentiellement au début de l'apprentissage sur la reconnaissance de mots isolés, suffisant à établir un premier degré de compréhension, mais peu à peu, l'élève, et notamment l'élève non débutant, est entrainé à agréger les informations. L'aller-retour entre compréhension de l'oral et de l'écrit permet en outre de développer l'association graphie-phonie et, ce faisant, de transférer des stratégies de compréhension d'un domaine à l'autre.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais très simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :
- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. *E parau pāpa'i teie. / E parau haruharu teie. / E hōho'a tāviri teie.* – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. *Painapo, 'āpara.* – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. *E 'api parau pia. / E parau fa'atīani. / E ve'a pāpa'i.* – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. *I muri iho, i muri mai, i muri a'e.* – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. *Te ta'i o te oe. / Te vavā o te pape.* – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. *E hōho'a teie i pēnihia e Bobby HOLCOMB. Nō roto mai i te puta i piahia i te matahiti 1986.* – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, **les mots transparents** ou **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document. *Te parara'a mā'a. / Te pātiara'a tohorā*

Expression orale et écrite

En classe de sixième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et au sens global d'un message. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu, les saynètes ou des rituels évolutifs permettent de reprendre et répéter pour mémoriser et acquérir des automatismes et pour gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de notes visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en écho à des documents travaillés en réception, expression d'une préférence, etc. Les outils numériques, y compris coopératifs, sont à utiliser s'ils constituent une valeur ajoutée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connue.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *E rouru roa 'e te 'ere'ere. E piripou 'uo'uo 'e te poto. / E mea rahi. / E mea iti te ta'ata.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *'O Terava tō'u i'oa 'e 'o MOUAREVA tō'u pa'era'a. E 13 tō'u matahiti. 'O Miri a MOUAREVA tō'u māmā 'e 'o Tinirau a MOUAREVA tō'u pāpā. E fa'aea mātou i Tautira.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *E fa'a'apu teie. E pa'i taro terā.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *Hora ti'a ; hora 'e te 'āfa ; hora i ma'iri ; hora toe.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *E mea au nā'u te vī 'ōmoto.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *'e / i muri mai* • illustrer : *mai te* • exprimer une opposition : *nō te mea* • exprimer la cause par juxtaposition : *'ua ma'iri 'ōna. 'Ua ma'ihia.* • exprimer la conséquence : *nō reira* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *Tē hina'aro nei au e reva i te fenua Marite.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *'O Maui te i'oa o tō'u hoa. E mea au ato'a nāna te tu'era'a pōpō. E ha'uti māua i te mau mahana toru ato'a.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *'O vau teie 'o Terava a MOUAREVA, e 15 tō'u matahiti. E tamaiti nā Miri rāua 'o Tinirau a MOUAREVA e pārahi ra i Tautira.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. *'O vai terā ta'ata i piha'i iho ia 'oe ? 'A parau atu iāna 'a haere i rāpae'au mai.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels. *'Ua tae mai 'ōna i te hora maha ti'a i te ahiahi.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *E mea au nā'u te 'āpara, terā rā, e mea au a'e nā'u te vī 'ōmoto.* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *E mea maita'i roa 'ōna, e riri hānoa rā.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées. *'Ia pu'e tā'u moni, e revareva vau nā te ara.* – Formuler des **hypothèses** de manière simple et en utilisant des marqueurs de l'hypothèse comme *paha, mai*

– Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse. *E reva paha vau i te fenua Marite i teie matahiti i muri nei.*	*te peu, 'āhani, pēneia'e* et des verbes tels que *mana'o, pāpū, hina'aro*. *Mai te peu e pu'e tā'u moni, pēneia'e tē mana'o nei au e reva vau i teie matahiti i muri nei.*

Interaction orale et écrite, médiation

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Polynésie française est une situation qui favorise particulièrement le renforcement de la compétence de médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter (est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation).

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *E aha te huru ? E aha te mā'a ?* – Donner des **conseils**, des **consignes courantes**, des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées. Y réagir. *'A fa'aro'o mai na. 'Ē !* – **Demander des nouvelles** et réagir simplement. *E aha tō 'oe huru ? Maita'i noa ra.* – Demander et exprimer **l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. *E nehenehe au e ti'a ? 'Eiaha e māniania !* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *'Ē. 'Aita ! 'Eiaha, E'ita, E'ere*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *E haere mai ānei 'oe ananahi ? Nā vai e fa'ahoro mai ia 'oe ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes et** des **ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *'A pu'a i te 'ahu. E tāpuru nā mua rā.* – **Demander** et **exprimer simplement l'autorisation**, **la permission**, **l'interdiction**, ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou une gamme étendue de modaux. *E ti'a ānei iā'u 'ia tomo i roto i tō 'oe 'āua ? 'Ē, 'a tomo mai ! 'Eiaha roa atu.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.

– **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. *'O Miri tō'u i'oa : mo - i - ro - i. Teie tā'u nūmera niuniu : 89 256 794.* – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites. *E tauturu vau ia 'oe. 'A tauturu mai na !* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *'Ia ora na ! Māuruuru ! Pārahi !* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. *E mea rahi te pa'ipa'i. 'A hi'o maita'i !* – Utiliser des verbes de **perception.** *'A fa'aro'o i te pehe ! 'A hau'a i te tiare tahiti.* – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. – 'Ua moto rāua i te vāhi tāmā'ara'a. – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *E hina'aro māua e inu i te pape.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *Tē tītau atu nei au ia 'oe i tō'u 'ōro'a mahana fānaura'a i teie mahana mā'a avatea i muri nei.*	*Nā reira ïa ! E'ita vau e hina'aro.* – **Donner et demander de l'aide** de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire). *E nehenehe 'oe e tauturu mai iā'u ? 'A tauturu mai na i teie 'ati !* – Utiliser les principales **formules de politesse** et d'adresse pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit. *'Ia ora na ! Te aroha 'ia rahi ! Pārahi ana'e.* – **Relancer** par des questions simples non développées. *'O vai ? I hea ?* – Utiliser toute la gamme des verbes de perception. *Tē fa'aro'o ra 'oe i te ua. 'Ē, tā'u ïa e hi'o nei. 'Ua no'ano'a te pitate ! 'A tāpe'a na e mea marū.* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *I te taime tāmā'ara'a, 'ua moto e piti tāmari'i. 'Ua pēpē maita'i te tahi 'e 'ua fa'ahorohia i te fare ma'i.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, des interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Auē ïa parau 'āpī 'oa'oa mau ! Tē 'oa'oa nei te 'ā'au.* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *E tupu te Heiva i Tahiti mai te 4 e tae roa atu i te 20 nō Tiurai i te matahiti 2024 i To'atā.*

Outils linguistiques

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL. Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

La langue tahitienne a un système phonologique peu fourni, parmi les plus petits du monde, avec la langue hawaiienne, et compte 19 phonèmes : 9 consonnes et dix voyelles. La quantité vocalique est pertinente en tahitien et cela porte à dix le nombre de voyelles. Toutes les voyelles sont orales, il n'y a pas de voyelles nasales.

Le système consonantique comprend les consonnes suivantes : *p*, *t*, *'* (glottale), *f*, *v*, *h*, *r*, *m*, *n*.

Le système vocalique comprend les voyelles suivantes : *a* / *ā*, *e* / *ā*, *i* / *ī*, *o* / *ō*, *u* / *ū*.

La syllabe : toutes les syllabes sont ouvertes. On ne trouve aucune consonne en fin de mot. Il n'y a pas de succession de consonnes dans un mot, mais on trouve de nombreuses successions de voyelles, exemples : *uaua* « élastique, nerf », *māuiui* « avoir mal », *oaoa* « étroit », *pāoa* « malchanceux ».

L'accent : l'accent de mot est fixe et frappe toujours l'avant-dernière syllabe ou la dernière syllabe si elle est longue.

A2

Consolidation du niveau A1.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **L'individu – l'identité, le corps, les vêtements et accessoires, le caractère, les gouts et les sentiments**

A1+ *Te ta'ata, te iho ta'ata, te tino / te 'ahu 'e te mau fa'anehenehe (fa'a'una'una)*

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *te 'ohipa (mea) e auhia / te 'ohipa e'ita e auhia.*

– **Les civilités (salutations, remerciements, etc.) et les usages au sein de la classe**

A1+ *'Ia ora na, pārahi, te aroha 'ia rahi / teie au, eie, 'ua ma'iri,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *niuniu, niuniu 'āfa'ifa'i / rata, rata tāireuira / 'ihi rorouira / ,* etc.

- **La famille**

A1+ *Te matahiapo, te teina, te hope'a.*

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *taea'e, tuahine, tua'ana, tu'āne, metua pāpetito, metua fānau, metua fa'a'amu* etc.

- **L'école**

A1+ *Ha'api'ira'a, fare ha'api'ira'a, tāpura (tārena) 'ohipa, 'orometua ha'api'i / hō'ē, piti, toru,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *te tōro'a / te mātāmua, te piti, te pitira'a, te toru, te torura'a,* etc.

- **Les activités quotidiennes – les sports, les loisirs et les voyages**

A1+ *Tū'aro / tāmā'ara'a / revara'a / , ha'utira'a,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *fa'a'eta'etara'a tino / 'ōro'a (fānaura'a, fa'aipoipora'a, pāpetitora'a) / oriorira'a, māta'ita'ira'a / 'āreareara'a.*

- **Le temps et ses divisions**

A1+ *Mahana, 'a'ahiata, po'ipo'i, avatea, ahiahi, pō, hora.*

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *tau 'auhune, tau o'e / tārena mā'ohi / maruao / marupō / tapera'a 'e tahara'a mahana.*

- **Les paysages, le quartier et le village**

A1+ *Fenua, motu, aroā, 'oire, mata'eina'a,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *va'a mata'eina'a / motu teitei, motu haeha'a / tahua, uahu,* etc.

- **Les repères et espaces géographiques polynésiens**

A1+ *Pape, vai, muriāvai, miti, roto, tua, moana,* etc. */ uta, te pae mou'a, tai, te pae tai, tahatai, tua,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *'ānāvai, tahora, tairoto, 'ō'o'a, 'outu / i mua noa mai, i piha'i iho, i muri a'e* etc.

- **L'environnement et le climat**

A1+ *Heipuni, arutaimareva.) / ua, mata'i, to'eto'e, ve'ave'a,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *fa'ata'ara'a i te pehu / ito mā / 'ūrina / vi'ivi'i / ahureva,* etc.

- **Les activités socioéconomiques**

A1+ *Fa'a'apu, tautai / taiete*

A2 Comme A1+ et autres tels que *fa'a'apu poe, fāri'ira'a rātere,* etc. */ rāve'a (fa'anahora'a) 'āpī, nūmeri,* etc.

- **Le patrimoine culturel, historique et religieux**

A1+ *Reva / hīmene 'āi'a / ari'i, ari'i nui / mana / matahiti 'āpī,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *hui ari'i, tahu'a / ti'ara'a / 'ōro'a, ta'urua, fa'ahanahanara'a,* etc.

- **L'art, la littérature et l'imaginaire**

A1+ *'Ā'ai, 'ā'amu, fa'ati'ara'a,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *ano'ihi / 'ohipa māere,* etc.

- **Les médias**

A1+ *'Āfata teata, rātio, natirara,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *papa'i ve'a / uiuira'a mana'o / ha'apurorora'a,* etc.

- **Internet et les nouvelles technologies**

A1+ *Natirara / rāve'a 'āpī / nūmeri,* etc.

A2 Comme A1+ et autres termes tels que *auhoara'a natirara / ma'i,* etc.

Grammaire A1+ / A2.

Morphologie

- Les prédicateurs : ceux qui ont pour fonction principale d'introduire un prédicat
  - Les aspectuels : *e* « inaccompli », *i* « accompli » / *tē* « progressif » / *'ua* « accompli, parfait » / *'a* « inceptif, impératif »
  - L'identificateur *'o*
  - Les particules numérales : *e* / *'a*

- Les pronoms personnels
  - Sujets : *vau, au* / *'oe* / *'ōna, 'oia* / *māua - tāua* (inclusif - exclusif) / *'ōrua* / *rāua* / *tātou - mātou* (inclusif - exclusif) / *'outou* / *rātou*
  - Compléments : *'u* / *na*
- Les pronoms démonstratifs
  - *teie* (près du locuteur)
  - *tenā* (près de l'interlocuteur)
  - *terā* (lointain)

  Ces mêmes formes fonctionnent comme déterminants ou articles.
- Les articles
  - L'article général *te*
  - Les articles possessifs formés de l'article général *te* et des prépositions possessives *o* et *a* : *tō* « possession inhérente, intrinsèque », *tā* « possession externe »
  - Les articles démonstratifs formés également de l'article général et de déictiques : *teie* / *tenā* / *terā*

    Ces démonstratifs fonctionnent également comme pronoms
- Les quantifieurs et autres déterminants ou prédéterminants
  - *mau* (pluriel général, indéterminé)
  - *hō'ē, tahi*
- Les directionnels et les déictiques
  - Les directionnels : *mai* > vers le locuteur, devant lui / *atu* > vers l'interlocuteur, en s'éloignant
  - Les déictiques : *nei* > près du locuteur / *na* > près de l'interlocuteur / *ra* > au loin
- Les qualificatifs (qualifiants ou modalisateurs)
  - *roa* (marque d'intensité)
  - *noa*
  - *ato'a*
- Les locatifs
  - *mua* / *muri* / *ni'a* / *raro* / *roto* / *rāpae - vaho* / *rōpū* / *pīha'i* / *uta* / *tai,* etc.
- Les prépositions les plus usuelles
  - *i, ia* / *iō* / *nā, nō, o, a* / *i, tei* (position dans le passé, le présent et le futur), etc.
- La négation et l'interrogation
  - *'aita, e'ita, 'eiaha*, etc.
  - *ānei*
  - *vai* / *aha* / *hea, fea, hia*
- Les conjonctions et les particules diverses
  - Les particules de discours : *ho'i* / *pa'i* / *paha*
  - Les particules de liaison entre phrases ou entre propositions : *'e* / *rā, teie rā, terā rā* / *'aore rā, 'aita rā*, etc.
  - Les conjonctions de subordination (ou locutions) : *'āhiri, 'āhini, 'āhari, 'āhani* / *nō te reira*, etc.
- Les suffixes *-ra'a* et *-hia*
  - *hia* forme des pseudo-passifs et - *ra'a* des dérivés.
- Les numéraux et leurs noms
  - *tahi, hō'ē* / *rua, piti* / *toru* / *hā, maha* / *rima, pae,* etc. ;
  - *'ahuru* / *'ahuru mā hō'ē* / *piti 'ahuru* / *hānere*, etc.
- La préfixation
  - *fa'a-* ou *ha'a-*, *tā-*

La phrase

- Le prédicat
  - Le prédicat se trouve en tête de phrase, il peut être seul : *'Ua ta'oto 'o Māmā.* / *'Ua ao.*
  - Il y a de nombreux prédicats en tahitien :
    - le prédicat verbal : *'Ua haere 'o Tama*. « Tama s'en est allé. » ; '*Ua ta'ata i Pape'ete*. « Il y a du monde à Pape'ete. » ;
    - le prédicat nominal : *'O Tama te matahiapo*. « Tama est l'ainé. / C'est Tama l'ainé. »;
    - le prédicat inclusif : *E matahiapo 'o Tama*. « Tama est (un) ainé. »;
    - le prédicat numéral : *E maha rātou*. « Ils sont quatre. »
- Le sujet
  - Le sujet suit le prédicat. Il ne porte pas de marque spécifique.
- Les compléments
  - Les compléments sont des expressions prépositionnelles :
    - qui précisent le lieu : *i Farāni* / *i te fare* / *i rāpae* / *uta* / *tai* / *i te pae 'aui* / *i te pae 'atau*, etc.
    - qui situent dans le temps et dans l'espace : *i teie nei* / *ananahi* / *inanahi* / *roto* / *rapae* / *ni'a* / *raro*, etc.

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
quatrième	A1+	A2+

La classe de quatrième se situe dans l'année centrale du cycle des approfondissements, étape durant laquelle les élèves renforcent leurs connaissances et leurs compétences en langue vivante.

Les élèves sont encouragés à adopter une démarche de réflexion, à structurer et à mettre modestement en réseau quelques éléments pertinents, de façon à s'approprier quelques éléments d'interprétation.

Les élèves gagnent en autonomie linguistique, affinent leur compréhension, effectuent des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. Ces derniers sont étudiés en lien avec les repères culturels.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Le sport et les activités physiques ont toujours occupé une place centrale dans la société polynésienne, non seulement comme modes de divertissement mais aussi comme pratiques culturelles profondément enracinées, objets de transmission. Les anciens Polynésiens s'adonnaient à certaines activités dans lesquelles ils pouvaient mesurer leur force (lever de pierre : *'ōfa'i*), leur vélocité sur terre (course à pied : *fa'atītī'aihemora'a*) ou sur mer (course de pirogue : *hoera'a va'a*), leur adresse (lancer de javelot sur une cible : *pātia fā* ; tir à l'arc : *te'ara'a*) ou leur agilité (surf : *fa'ahe'e* ou *hōrue*). Des temps anciens à l'époque contemporaine, la plupart de ces activités ont évolué tout en conservant leur importance sociale et culturelle. De nouveaux sports collectifs, importés, ont trouvé leur place dans les habitudes polynésiennes : football, volleyball, basketball. Les sports de combat suscitent un grand intérêt. Cet axe d'étude explore la place du sport dans la société polynésienne, souvent comme vecteur de cohésion sociale.

Objets d'étude possibles

- Le *va'a*, pratique communautaire ou sport moderne ?
- Le surf, une discipline d'élite ?
- Le *Heiva*, un évènement conjuguant sport et culture
- L'effort pour la santé, les bienfaits de l'activité physique

Axe 2. Voyages et exploration

Les voyages et l'exploration sont à l'origine du peuplement des iles polynésiennes. Dès les temps anciens, les Polynésiens se sont révélés des navigateurs et des explorateurs exceptionnels, capables de traverser d'immenses étendues océaniques grâce à leur maitrise des techniques de navigation traditionnelle. Le groupe de musique *Trail basis* mentionne cette navigation dans sa chanson '*Ua fano te va'a*. Cet axe d'étude permet aux élèves d'élaborer des portraits de ces voyageurs réels (*Tupaia*) et épiques (*Māui*) et de les présenter à l'oral. Ils comprennent le but ou la fonction de départs vers l'inconnu de ces voyageurs-explorateurs.

Objets d'étude possibles

- Sur les traces des héros voyageurs
- Au fil de l'eau et au gré du vent, la navigation ancestrale
- À la découverte d'une autre ile polynésienne

Axe 3. Villes, villages, quartiers

En Polynésie française, l'organisation des espaces de vie reflète à la fois les traditions anciennes et les adaptations modernes. Cet axe d'étude propose d'examiner comment les villes, les villages, les rues et les quartiers polynésiens se sont développés et transformés au fil du temps. Cette étude couvre également les différentes manières dont les Polynésiens s'orientent, se déplacent et se représentent leurs espaces de vie.

Objets d'étude possibles

- Au détour d'un quartier, d'une ville, d'un village
- Du *truck* au bus : les transports en commun en Polynésie
- Se déplacer entre les iles

Axe 4. Inventer, innover, créer

Cet axe d'étude explore la dynamique entre tradition et modernité dans la culture polynésienne. De l'artisanat traditionnel aux rares récits de science-fiction contemporains, il propose d'examiner comment les Polynésiens fusionnent leurs traditions culturelles avec des concepts et des technologies modernes. Cette présentation couvre les techniques artistiques, les narrations fictives, l'innovation en artisanat, l'intégration de la technologie, les œuvres d'auteurs contemporains.

Objets d'étude possibles

- Un savoir-faire ancestral dans l'air du temps
- L'art polynésien aujourd'hui
- Des auteurs contemporains entre tradition et modernité

Axe 5. Langages et messages artistiques

S'exprimer, dialoguer, communiquer avec l'autre. Les langages et les messages artistiques occupent une place centrale dans la culture polynésienne, jouant un rôle important dans la transmission des valeurs, des histoires et des traditions. De l'époque ancienne à l'époque contemporaine, les Polynésiens ont développé et perpétué diverses formes d'expression artistique, chacune porteuse de significations profondes et de messages culturels. Cet axe d'étude explore ces formes d'expression, allant des tatouages traditionnels aux expressions les plus modernes. Dans cet axe, les élèves polynésiens pourront exprimer de différentes manières leur sensibilité artistique.

Objets d'étude possibles

- Écriture au corps : les tatouages
- Les danses traditionnelles : des pas et des gestes pour s'exprimer
- Chanter pour partager

Axe 6. Les différentes langues régionales de France

Cet axe vise à faire découvrir de près aux élèves la richesse et la diversité des langues de France qui, dans différentes régions, coexistent avec le français.

Objets d'étude possibles

- Situation des langues de France, et relations avec le français
- Découverte d'une langue régionale de l'Hexagone ou d'outre-mer

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de quatrième, on propose des supports plus longs et assez complexes. Ces documents peuvent comporter des éléments implicites en lien avec des références culturelles ou des expériences personnelles faciles à repérer par les élèves, en lien avec un objet d'étude par exemple. De plus, il faut inclure de la complexité dans les activités de compréhension et de reformulation (compte rendu, résumé, prise de notes, passage de l'écrit à l'oral et inversement). Aussi, par cette sélection des sources documentaires et le traitement de l'information recueillie, les élèves se trouvent confrontés à plusieurs types de langages et apprennent à choisir les plus appropriés.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de quatrième, les élèves maitrisent certaines amorces de phrases simples qu'ils peuvent utiliser à l'oral pour se présenter et présenter les autres devant la classe par exemple (*'O vau teie 'o… a… E… matahiti tō'u…*). Ils doivent être capables de produire de courts récits mais aussi d'enrichir ses phrases à l'aide d'un lexique plus précis. L'enjeu est de mettre l'élève régulièrement en situation de production à l'oral comme à l'écrit en variant les exercices. Ces productions d'élèves peuvent être aussi des supports intéressants à travailler en commun ou en groupe.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles.

Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter . – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des

termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant l'ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *E pupu hoe va'a 'o Shell va'a nō te fenua nei. 'Ua ha'amauhia i te matahiti 1999. E 25 matahiti tōna i teienei. E pupu tuiro'o roa teie.* – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *E 'aito fa'ahe'e 'o Vahine Fierro nō te fenua Farāni. 'Ua fānauhia ʻoia i Raiatea i Uturoa i te matahiti 1999 nō Huahine mai tōna mau metua. 'Ua manuia mai ōna i te tata'ura'a fa'ahe'e Pro Tahiti.* – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. *I te 'āva'e novema o te matahiti 1992, 'ua tupu te tata'ura'a hoe va'a mātāmua roa pi'ihia Hawaiki nui va'a i te mau ta'amotu Raromata'i mā. 'Ua riro teie tata'ura'a 'ei te'ote'ora'a nā te mau ta'ata ato'a.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. *I Pape'ete, 'ua fa'atupu 'o Gabilou i tāna hīmenera'a i Tō'atā. 'Ua 'āfa'i atu ʻoia i te tahi ō, e pere'o'o tāpa'o Toyota i roto roa i te 'āua.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure. *I te hora ono 'e te 'āfa i te po'ipo'i tō Vahine Fierro fāri'ira'a i te rama i Teahupo'o. 'Ahuru mā pae miniti ma'iri i te hora hitu i muri mai, e piti 'aito fa'ahe'e tei rave atu i te rama. E tae atu teie rama i Toata i te hora ono ti'a i te ahiahi.* – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. *Mea au a'e nā'u ia Pape'ete ia Teahupo'o. E ʻoire rahi ho'i teie, e rave rahi ato'a mau fare toa i reira.* – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques** : • ajouter un élément : *'e* • illustrer : *mai… / ia au…* • exprimer une opposition : *terā rā*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *I Tahiti nei, tē vai nei te tahi pupu hoe va'a tuiro'o mātauhia 'o Shell va'a te i'oa. 'Ua ha'amauhia ʻa 25 matahiti i teienei mai te matahiti 1999 mai.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *E tamāhine fa'ahe'e tuiro'o 'o Vahine Fierro. E ta'ata farāni teie. Terā rā, nō te fenua Huahine mai tōna mau metua. E 25 matahiti tōna 'e ʻua manuia mai ʻōna i te tata'ura'a fa'ahe'e i Tahiti e rave rahi taime 'e i te mau fenua ātea mai te Pro Tahiti.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *'Ua fa'atupuhia te tata'ura'a hoe va'a pi'ihia Hawaiki nui va'a i te matahiti 1992. 'Ua tupu i te pae Raromata'i mā. 'Ua tupu te te'ote'o i rotopū i te mau ta'ata ato'a nō teie mau motu.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *Tei ni'a i te tahua Tō'atā tō Gabilou fa'atupura'a i tāna hīmenera'a 'e tae noa atu i te pere'o'o ʻei ō, ʻo tei vaihohia i roto i te 'āua tiare.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *I te hora ono 'e te 'āfa i te po'ipo'i, 'ia matara te mau fare toa, 'ua tāpapa atu te huira'atira ia Vahine Fierro 'o tei fāri'i i te rama i Teahupo'o. 'Ahuru mā pae miniti ma'iri i te hora hitu i muri mai, 'ua tae mai e piti 'aito fa'ahe'e 'o tei rave atu i te rama. E tae atu teie rama i Toata i te hora ono ti'a i te ahiahi, 'ia ʻura maita'i te ra'i.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Mea au a'e nā'u ia Pape'ete 'ia Teahupo'o e 'oire pū teie nō Tahiti. E rave rahi mau fare toa i reira. Terā rā, nō te fa'ahe'e, e mea fa'ahiahia a'e ihōa 'o Teahupo'o.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. *Mea faufa'a roa te parau a te taote teie rā mea maita'i ato'a te mana'o o te pīahi i ni'a i te tumu parau nō te mā'a e au 'ia 'amu. I te tahi pae, 'ua tano ri'i noa te tahi mau pīahi.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**.

• exprimer la cause par juxtaposition : *e tae mai ‘ōna, e tītaura'a teie* . • exprimer la conséquence : *nō reira* – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. *E hina'aro ‘oia i te tahi orara'a maita'i. E fa'aineine ‘oia i te tahi fārereira'a e te mau pīahi. I te reira taime, e ha'api'i atu ‘oia i te tanu i te mā'a hotu.* – Formuler simplement des **hypothèses** à l’aide de marqueurs essentiels de l’hypothèse. *Mea au a'e nā te taure'are'a te fa'ahe'e nō te mea paha e mea 'ārearea roa.*	*Nā mua roa, e tāmā i te fenua. I muri mai, e tanu i te huero. I te hope'ara'a, e pīpī atu i te pape i ni'a i teie fenua. Nō reira, e mea faufa'a ia 'atu'atuhia te fa'a'apu.* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** *Tē hina'aro nei te mau tamari'i e fa'a'apu i te mā'a tupu tōmāti i te fare ha'api'ira'a nō te 'amu atu i te fare tāmā'ara'a. E tītauhia rā nō te manuiara'a o teie fa'a'apu 'ia 'atu'atuhia teie mau mā'a.* – Formuler des **hypothèses** en s’appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *‘Āhiri 'aita te fa'ahe'e, e vai noa te taure'are'a i roto i te fare. Mai te peu rā, e fa'aro'o rātou i te parau e haere ïa rātou e 'ārearea.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de quatrième, l’élève doit adopter un rituel dès l’entrée en cours, celui de la salutation *te arohara'a*. Il est en mesure de le faire à l’oral avec aisance et respect envers chaque membre. Il se met ainsi en condition de travail, d’écoute et d’échange. Il s’agit de développer aussi par cet exercice la spontanéité et la médiation chez l’élève. Le travail sur un objet d’étude privilégiera des moments d’échanges sur un thème précis.

La situation de bilinguisme dans laquelle vivent les élèves de Polynésie française invite à accorder une place particulière au développement de la compétence de médiation.

En situation d’interaction ou de médiation, l’élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l’élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s’appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d’ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l’aide ou signaler le besoin d’aide d’autrui.

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles.

Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu’elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l’élève peut mobiliser en situation d’interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – Répéter ce que l’interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l’aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S’engager dans la parole (imitation, ton, etc.).	**Des stratégies** – Faire patienter (par exemple lorsqu’on cherche ses mots), ou maintenir l’attention à l’aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l’accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l’interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d’un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d’aider les autres à le comprendre.

	– **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. *E aha te huru ? I hea 'oe e noho ai ? E hia 'outou ?* – Donner des conseils, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées et y réagir. *'A tūpohe i te mōrī. 'A rave. 'A pāpa'i.* – **Demander des nouvelles** et réagir simplement. *E aha tōna huru ? Maita'i roa.* – Demander et exprimer l'**autorisation** et l'**interdiction** en contexte connu. *E nehenehe au e reva. 'Ē, e nehenehe 'oe e reva. 'Eiahaa 'oe e reva.* – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *E fāri'i au. E'ita vau e fāri'i.* – **Épeler** des mots, donner des numéros de téléphone. – **Donner et demander de l'aide** (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites. *E aha tāna i parau mai ? Terā ihoā rā ? E nehenehe 'oe e ha'apāpū mai ?* – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. *'Ia ora na | Pārahi | Māuruuru | 'Ua hape au | 'A tātarahapa mai* – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. – Utiliser des verbes de **perception.** – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. *I roto i te ve'a inanahi nei, tē vai ra te parau nō nā 'aito fa'ahe'e nō Tahiti mai.* – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. *'Ua po'ia vau, 'ua māuiui au, 'ua po'ihā vau, e hina'aro 'ōna e haere i te vāhi haumitira'a.* – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. *I teie mahana 13 nō Tiurai matahiti 2024, te tītauhia atu nei 'oe i teie fāri'ira'a i te rama i Teahupo'o i te hora ono 'e te 'āfa i te po'ipo'i. Tē anihia atu nei e piti hānere farāne nō te poti.*	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *'O vai teie ? E hia matahiti tōna ? Te hea mata'eina'a tōna nohora'a ?* *E hia tuahine 'aore rā tu'āne tōna ? E aha tāna nūmera niuniu ?* – Donner **des consignes, des conseils, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *'A haere e tāpiri i te 'ōpani. 'Ua piri te 'ōpani ? E tāpiri i te 'ōpani 'ia tomo mai 'outou. 'Auē 'aita nei ho'i !* – Mobiliser l'expression simple mais variée de l'**autorisation**, de la **permission**, de l'**interdiction**, ou des **contraintes**. *E fāri'ihia te mau pīahi e himene i te taime vata. 'Eiaha rā e ha'uti.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *Nā reira ïa, e fāri'i au. 'Oia ïa, e fāri'ihia | fa'ati'ahia ?* – **Donner et demander des précisions** sur une information en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *E tātara atu vau i tāna i parau mai. | 'A ha'apāpū mai na ?* – Utiliser les principales **formules de politesse** et d'adresse pour interpeler, saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange, y compris à l'écrit. *E te fa'atere ha'api'ira'a ē, 'ia ora na 'e māuruuru i te fāri'ira'a mai… | nō reira 'a fāri'i mai i tō'u tāpa'o aroha. Pārahi* – **Relancer** par une large gamme de questions. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *'A 'ori. Mea riri roa nā'u te 'ori. Mea rohirohi, mea pa'ari.* – **Transmettre les informations pertinentes**, y compris des informations d'ordre culturel, de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.

Outils linguistiques

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+ Phonologie

Il s'agit de continuer à sensibiliser les élèves à la prononciation des mots qui comportent
- la glottale : *no'ano'a, ha'iha'i, 'una'una*
- le macron : *pōfa'i, fāfā*

Par un travail ritualisé sur la prononciation, l'élève apprend à distinguer le sens des mots selon leur prononciation. Par exemple : *parau* (parler), *pārau* (nacre), *pāra'u* (ratisser) / *matau* (hameçon), *mātau* (faire connaissance), *mata'u* (avoir peur)

A1+ Prosodie

L'élève dans son environnement immédiat est sensible à l'accent de la langue tahitienne. Il aura pratiqué et travaillé avec ses professeurs de langue de 6e et de 5e des exercices de prononciation des mots en portant l'accent sur la dernière syllabe ou sur l'avant dernière si elle est longue.

Il s'agira pour l'élève d'adopter une intonation ascendante et descendante selon le type d'énoncé.

A2+ Phonologie

Il s'agit de consolider la prononciation des mots qui comportent la glottale et le macron mais aussi des 8 diphtongues principales que comptent la langue tahitienne : *ai, ae, ao, au, ei, eu, oi, ou.*

A2+ Prosodie

L'élève consolide son travail sur l'accent tonique.

Lexique en lien avec les axes culturels

En 4e, le lexique vu en 6e et en 5e, que l'on retrouve dans certains axes, est consolidé et enrichi au fil de l'année.

- **Le sport**

A1+ *te pupu, te tū'aro, te hoera'a va'a / hoe va'a, te hoe, pine, te pēperu*

A2+ *te fa'aineinera'a / fa'aineine, te tata'ura'a / tata'u, te upo'oti'ara'a / upo'oti'a , te manuiara'a / manuia, te fa'aturera'a / ture*

- **L'expression de ressenti : de la victoire, de l'échec**

A1+ *'oa'oa, riri, manuia, pau, itoito, paruparu, fa'aru'e, pāoa*

A2+ *Fa'aru'e, tāpe'a te pa'ari, tūtonu, tāora te tauera, hurō, tāora te tauera*

- **Le voyage : la navigation**

A1+ *te va'a, te terera'a / tere, te revara'a / reva, moana, miti, tairoto, 'are miti, hi'ohi'o, pēperu, hoe, fa'ahoro, fa'atere*

A2+ *faura'o, te fanora'a / fano, te 'umera'a / 'ume, te moana hāhano, te vāve'a, te 'aravehi, māta'ita'i, hi'opo'a, hi'o tūtonu*

- **La météo : le temps**

A1+ *te mahana, te ve'ave'a, te pa'apa'a, te ua, te mata'i, te reva, te vero, hiti, pūai*

A2+ *te ahu, te anuvera, te arutaimareva, tōrīrī te ua, pāpape, tāhiri, pūhi*

- **Les éléments de la nature**

A1+ *te feti'a / fetū, te mahana, te ata, te 'ōpape, te mata'i, te 'āva'e / te mārama*

A2+ *te ahura'a o te reva, te arutaimareva, te mau 'āpo'o mata'i, te terera'a o te mahana*

- **La ville, le village, le quartier**

A1+ *te 'oire, te mata'eina'a, te pū, te aroā, te patu, te parau nō…, te 'utuāfare, te fēti'i, te hoa*

A2+ *te orara'a 'āmui, te vāhi fārereira'a. Te uahu, te taura'a manureva : te vāhi fa'arevara'a, te vāhi tāpaera'a*

- **Les types de véhicule**

A1+ *pere'o'o : mata'eina'a, utara'a ta'ata, utara'a tamari'i ha'api'i, utara'a taiha'a, utara'a hōani. Pere'o'o : piti huira, ta'ata'ahi*

A2+ *pereo'o : fa'ahoro, tāvere, tāepu, fa'aru'era'a pehu, utara'a rū, mūto'i,* etc.

- **Les types de maisons**

A1+ *te fare : 'oire, 'āpo'ora'a 'oire, ho'ora'a puta, toa, puta, tāmā'ara'a, ma'i, moni. Te fare : punu, patu timā, nī'au*

A2+ *te fare : 'āpo'ora'a rahi, turuuta'a, tōmitēra teitei, rata, fāri'ira'a rātere. Te fare : tahua, teitei. Te mau fare 'ori'orira'a, te mau fare inura'a*

- **La matière : synthétique ou végétale**

A1+ *te pae'ore, te fara, te tumu ha'ari, te nī'au, te ruro, te 'ahu, te pāreu*

A2+ *te pūrau, te more, te taura, te faraoti, te rafia,* etc.

- **La technique : artisanale ou industrielle**

A1+ *nira, firi, tāviri, tāpiri, tāupo'o, hei tāupo'o, tāupo'o*
A2+ *au, ha'une, rara'a, tīfai, tāfai, fa'atāupo'o*

- **Les modèles**

A1+ *te tāupo'o : vahine, tāne, tamari'i, purera'a, fa'a'apu, « moulin », rara'a*
A2+ *te tāupo'o : fa'ehau, 'uo'uo, tohe roa, pare rahi, pare, pou, tohe*

– **Le corps**

A1+ *te tino, te 'āvae, te turi, te hūhā, te rima, te manimani rima, te 'ōpū, te tua*

A2+ *te aura'a o te mau tuha'a o te tino : te papa, te tua, te aro mata*

– **Les motifs : modernes ou traditionnels**

A1+ *te mau 'ānimara : honu, manu, viri, mo'o, ma'o, teni, riona. Te i'oa tamari'i, vahine here, fenua*

A2+ *te mau tāura, te papara'a tupuna, te tāpa'o nō te 'āi'a*

– **Le style d'art**

A1+ *te patu tiki, te tatau tāpōnē, te tatau tīpe'ehia. Tatau uira : mātini, nira, 'inita*

A2+ *te patu tiki utuāfare, tāmoko māori, tatau tupuna : moiha'a tupuna*

– **Les fruits et légumes**

A1+ *te mau tumu rā'au hotu : vī , mei'a. Te mau rā'au tupu : tōmāti, tōtoma, 'ōniāni, 'ūmara*

A2+ *te mau mā'a nō rāpae mai maita'i no te ea : pipi « chia », furi marō, furi tite*

– **La nourriture**

A1+ *mā'a : tāpiri, 'ina'i, pape tāmiti, tātihota, tāhinu*

A2+ *mā'a tunu : pa'a, pape, hou, ahimā'a, farai, hinu. Mā'a fa'ano'ano'a : te re'a, pēpa, 'ōtime, miri*

– **L'environnement**

A1+ *pae uta : fa'a, 'āfa'a, 'ānāvai, tahora, haumārū. Te fa'a'apu mā'a, te pa'i taro, te repo taro*

A2+ *fenua : pa'urā, marō, vari, māmu, haumārū*

Grammaire A1+ / A2+

Les morphèmes grammaticaux

– **Les prédicateurs** : ceux qui ont pour fonction principale d'introduire un prédicat. Ce sont :
  - les aspectuels : *e* « inaccompli », *i* « accompli », *tē…nei / ra* « progressif », *'ua* « accompli, parfait », *'a* « inceptif, impératif »,*'ia* « subjonctif, ordre », *nō* « passé immédiat », *mai, 'oi* « procès qui a failli se passer » ;
  - l'identificateur *'o ;*
  - les particules inclusives : *e* et *'ei ;*
  - les particules numérales : *e, 'a, to'o* pour les personnes, *ta'i, tāta'i* distributives ;
  - les présentatifs (démonstratifs) : *eie* « voici », *enā* « voilà », *erā* « voilà, là-bas ».

– Les pronoms personnels
  - L'élève s'est familiarisé à l'usage de ces pronoms personnels sujets : *vau / au , 'oe , 'ōna / 'oia , māua* (inclusif), *tāua* (exclusif), *'ōrua, rāua , tāua , tātou* (inclusif), *mātou* (exclusif), *'outou , rātou.*
  - L'élève devra consolider la subtilité pour l'usage de l'indice personnel singulier vau / au : *au derrière un [i] ou [e], vau derrière [a] ou [o] ou [u]* et les compléments suivants *'u : ia- 'u / na.*

– Les pronoms démonstratifs
  - *teie* « celui-ci, celle-ci », (près du locuteur)
  - *tenā* « celui-là, celle-là » (près de l'interlocuteur)
  - *terā* « celui-là-bas, celle-là-bas » (lointain)
    Ces mêmes formes fonctionnent comme déterminants.

– Les articles
  - L'article général *te* « le / la, les, un / une, du / de la ».
  - Les articles possessifs formés de l'article général *te* et des prépositions possessives *o* et *a : tō* « possession inhérente, intrinsèque », *tā* « possession externe ».
  - Les articles démonstratifs formés également de l'article général et de déictiques : *teie* « ce / cette…ci », *tenā* « ce / cette…là », *terā* « ce / cette… là-bas ». Ces démonstratifs fonctionnent également comme pronoms.
  - Les articles anaphoriques : *taua … ra* « le / la (en question) » et *ïa* « tel, en question ».
  - Les articles pluriels restreints : *nā* « les deux », *tau, nau* « quelques » (petit nombre).

– Les directionnels et les déictiques
  - Les directionnels : *mai :* vers le locuteur, devant lui ; *atu :* vers l'interlocuteur, en s'éloignant ; *a'e :* sur le côté, en biais ; *iho :* sur place, là même.
  - Les déictiques : *nei :* près, proche de moi, ici et maintenant (c'est l'espace-temps de l'énonciateur) ; *na :* près, là, proche de toi (c'est l'espace-temps du coénonciateur / de l'interlocuteur). *ra :* au loin ; là-bas ; ailleurs ; à un autre moment (c'est l'espace-temps de l'ailleurs en général, parfois en rupture avec la situation d'énonciation).

- Les qualificatifs (qualifiants ou modalisateurs)
  - **Tout lexème peut être qualificatif d'un autre lexème**. On peut considérer comme morphèmes grammaticaux les qualificatifs (ou qualifiants) qui sont fréquemment employés, par exemple :
    - *- roa* « long, grand, beaucoup, complètement » (marque d'intensité) ;
    - *- noa* « seulement, sans autre, librement, sans limites, (d')ordinaire » ;
    - *- ato'a* « aussi, également, tous » ;
    - *- pā'āto'a* « tous ensemble, en même temps » ;
    - *- pauroa* « tous ensemble sans exception, tout » ;
    - *- ana'e* « tout, seul » ; etc.
- **Les locatifs** les plus couramment utilisés sont :
  - *mua* « devant » , *muri* « derrière » ; *ni'a* « haut » , *raro* « bas » ; *roto* « dedans » , *rāpae, vaho* « dehors » ; *rōpū, rotopū* « milieu, parmi, centre » , *pīha'i* « côté » ; *tai* « mer » , *uta* « intérieur des terres » ; *tahatai , tātahi* « bord de mer, rivage » etc. Les termes à référence temporelle sont : *inanahi* « hier » ; *ananahi* « demain » ; *inapō* « hier soir, la nuit dernière » etc.
- Les prépositions les plus usuelles
  - Ce sont : *i / ia* « à » etc. ; *iō* « chez » ; *nā* « à (appartenance), par, pour » ; *nō* « à (appartenance), pour, de » ; *mai* « de (origine), depuis » ; *mā* « avec, comme » ; *o / a* « de » (appartenance) ; *e* « par » (agent) ; *i, tei, 'ei* « à, chez » (position dans le passé, le présent et le futur) ; *maoti (maori)* « malgré » etc.
- La négation et l'interrogation
  - **Pour la négation**, on emploie les termes suivants :
    - *'aita , 'aore, e'ita , e 'ore* pour la phrase (négation totale) ;
    - *e'ere , e'ita* pour la négation du prédicat (négation partielle) ;
    - *'eiaha*, négation forte ou prohibition.
  - **Pour l'interrogation**, on emploie les morphèmes interrogatifs suivants :
    - pour l'interrogation globale : *pēneia'e* « peut-être, est-ce que par hasard ? » (devant le prédicat) ; *ānei* « est-ce que vraiment ? » (après le prédicat) ; *'ene / 'ere, e'ere ānei ?* « n'est-ce pas ? » (en fin de phrase) ;
    - pour l'interrogation partielle : *vai* « qui ? », *aha* « quoi ? » ; *te hea* « lequel ? » ; *hea / fea, hia* « où ? » ; *i nāfea* « quand ? » (passé) ; *a nāfea* « quand » (futur) ; *nō nāfea* « depuis quand ? » etc. ; *fea, hia* « combien ? ».
- Les conjonctions et les particules diverses
  - Les particules anaphoriques : *ïa* « alors, donc » ; *ai*.
  - Les particules de discours : *ho'i* « aussi, donc » ; *pa'i* « en fait, en effet, vraiment » ; *ā* « encore » ; *iho ā* « bien, bel et bien, effectivement » ; *paha* « peut-être ».
  - Les particules de liaison entre phrases ou entre propositions : *'e* « et » ; *rā, teie rā, terā rā* « mais » ; *'aore rā / 'aita rā* « ou » ; *inaha, ina'a* « car », *'āre'a* « cependant » ; *'oia ho'i* « c'est-à-dire » etc.
  - Les conjonctions de subordination (ou locutions) : *'ahiri, 'ahini, 'ahari, 'ahani* « si » (irréel) ; *hou, nā mua a'e* « avant que » ; *'a'uanei, 'a'unei* « de crainte que » ; *nō te reira* « c'est pourquoi » ; *'aua'e, 'au'a'a* « grâce au fait que » ; *maori (rā), maoti (rā)* « grâce au fait que », etc.
  - Le morphème *ē* introduit des subordonnées : *nō te mea ē* « parce que », *mai te peu ē* « si » (hypothèse réalisable) etc.
  - La particule *mā* « et compagnie ».
- Les suffixes *-ra'a* et *-hia*
  - Ces deux suffixes sont largement grammaticalisés : *- hia* forme des pseudo-passifs et *- ra'a* des dérivés.

La morphologie lexicale

- **L'allongement de voyelle** : *tu'i* « heurter » , *tū'i* « heurter doucement, effleurer » ; *patē* « tinter » , *pātē* « faire tinter », etc.
- Le redoublement peut être total ou partiel
  - Redoublement total : *pī* « lancer de l'eau » , *pīpī* « arroser » ; *topa* « tomber » , *topatopa* « tomber continuellement » ; *'amu* « manger » , *'amu'amu* « grignoter » ; *puta* « percé » , *putaputa* « troué, plein de trous », etc.
  - Redoublement partiel : *rave* « prendre » , *rārave* « prendre à deux en même temps » ; *reva* « partir » , *rēreva* « partir à deux » ; *pou* « descendre » , *pōpou* « descendre à deux ensemble » ; *tū'i* « effleurer » , *tū'ī'i* « effleurer ici et là et à petits coups » ; *pātē* « faire tinter » , *pātētē* « faire tinter plusieurs fois » ; *ma'ue* « s'envoler » , *mā'ū'ue* « s'envoler tous les deux ensemble », etc.
- La métathèse
  - *maru* « s'obscurcir, ombrage » (général) , *ruma* « s'obscurcir » (ciel) ; *teatea* « clair, dégagé » (général) , *ateate* « clair, limpide » (eau) ; *'ōmuhu* « murmurer, parler à voix basse » , *'ōhumu* « médire, calomnier » (à voix basse), etc.
- La préfixation
  - Les principaux préfixes sont *fa'a-* ou *ha'a-* et *tā-*.
    Exemples : *ari'i* « roi » , *fa'aari'i* « faire roi » ; *pape* « eau » , *ha'apape* « liquéfier, transformer en eau » , *tāpape* « diluer avec de l'eau, laver à l'eau » ; *mana'o* « penser » , *ha'amana'o* « se rappeler » , *fa'aha'amana'o* « faire en sorte que quelqu'un nous rappelle », etc.
  - Les autres préfixes : *'ā-* (*'āivi* « colline », *'āvari* « boudin », *'ātore* « éventrer ») ; *au-* (*autaea'e* « confrérie », *aupupu* « syndicat ») ; *'au-* (*'auvaha* « ouverture », *'aufau* « manche d'un outil ») ; *fe-* (*feruri* « réfléchir », *fe'i'i* « en vouloir à quelqu'un ») ; *hō-* (*hō'ata* « rire un peu », *hōtaratara* « avoir la chair de poule »), etc.

- La suffixation
  - *-ra'a* qui sert à la formation des dérivés nominaux qui ont valeur locale ou temporelle ;
  - *-'a* qui forme des dérivés qui désignent des entités en rapport avec le procès : *fānau* « mettre au monde, enfanter », *fanau'a* « petit » ; *tuha* « partager » , *tuha'a* « portion », etc.

La phrase

- Les unités minimales
  - Ce sont les lexèmes ou unités lexicales comme *ta'ata* « homme », *fare* « maison » *hāmani* « fabriquer », *pāhere* « peigne, peigner », *maita'i* « bon, bien », *'uo'uo* « blanc » ;
  - les morphèmes grammaticaux comme les particules aspectuelles (*'ua, e, tē*), les directionnels (*mai, atu, a'e, iho*), les déictiques (*nei, na, ra…*), les articles ou déterminants (*te, teie, tō…),* les pronoms personnels et démonstratifs.
- Les unités syntaxiques de base qui sont les suivantes :
  - une forme verbale formée d'une particule aspectuelle et d'un lexème :*'ua ao,'ua 'ite,'ua reva,'ua ta'ata,'ua 'ahuru, e horo*, etc. ;
  - des formes nominales formées : d'un nom commun et d'un lexème : *te tāmuta, te fare, teie puta, terā vahine* etc. ;
  - d'un nom propre, généralement précédé de l'identificateur : *'o Marama* « Marama » ; d'un pronom personnel ou démonstratif : *vau, teie*, etc. ;
  - une forme inclusive ou existentielle formée d'une particule inclusive et d'un lexème précédé d'un article : e *mo'orā* « est canard, il y a… », e *taote* « est docteur, il y a… », etc. ;
  - une forme locative, c'est-à-dire un locatif précédé d'une préposition : *i roto* « dedans, dans, à l'intérieur », etc.

Les lexèmes

Comme toutes les langues appartenant à la même famille linguistique que le tahitien, il est très difficile de distinguer d'emblée les verbes des noms. En effet, les lexèmes ne portent pas de marques morphologiques qui les distingueraient et, d'autre part, la grande majorité d'entre eux sont susceptibles de former des unités syntaxiques de base de divers types : *te pohe* « la mort, mourir », *'ua pohe* « est mort » ; *te ta'ata* « l'homme, l'humain », *'ua ta'ata* « il y a du monde » ; *hoe* « rame, ramer » ; *tipi* « couteau, couper », etc. Cependant, il existe des classes de lexèmes : *ta'ata* « homme », *vahine* « femme » ; *'ahuru* « dix » ; *'amu* « manger », etc.

Les fonctions

Les principales fonctions sont : prédicat, sujet, complément, qualification ou qualificatif.
En tahitien, l'ordre canonique des fonctions dans un énoncé simple est : Prédicat – Sujet – Complément.
Exemples : - *'Ua reva te pahī i Tahiti.* « Est parti le bateau à Tahiti. Le bateau est parti à Tahiti ». *'O Tama te matahiapo*. « Tama est l'ainé. C'est Tama l'ainé. »

- Le prédicat
  - Il se trouve en tête de phrase, il peut être seul : *'Ua ta'oto 'o Māmā.* « Maman dort. » ; *'Ua ao.* « Il fait jour. ».
  - Il est le plus souvent accompagné d'un sujet. *'Ua horo / ora te mīmī.* « Le chat s'est sauvé. »
  - Il y a de nombreux prédicats en tahitien :
    - le **prédicat verbal** : *'Ua haere 'o Tama*. « Tama s'en est allé. » ; *'Ua ta'ata i Pape'ete.* « Il y a du monde à Pape'ete. » ;
    - le **prédicat nominal** : *'O Tama te matahiapo.* « Tama est l'ainé. C'est Tama l'ainé. »;
    - le **prédicat inclusif** : *E matahiapo 'o Tama.* « Tama est (un) ainé. »;
    - le **prédicat prépositionnel** : *Ananahi mai rātou.* « Ils seront ici demain. » ; *Nō rātou terā fare.* « Cette maison est à eux. » ; *Nā tahatai rātou.* « Ils passeront par la plage. » ;
    - **le prédicat numéral** : *E maha rātou*. « Ils sont quatre. » ;
    - les **prédicats présentatifs** : *Eie te pere'o'o 'āpī.* « Voici la nouvelle voiture. » ;
    - les **prédicats quasi-verbaux** : *'Ua nā ni'a rātou i te haere.* « Ils sont passés par là-haut. » ;
    - les **prédicats quasi-nominaux** : *'O tō Ra'iatea terā.* « Ce sont ceux de Ra'iatea. » ; *'O tā 'Ani te 'ūrī.* « C'est 'Ani qui a un chien. » etc.
- Le sujet
  - Le sujet suit le prédicat. Il ne porte pas de marque spécifique. La fonction de sujet est remplie par un syntagme nominal, qui peut avoir comme noyau un nom commun ou nom propre ou un pronom personnel ou autre.
- Les compléments
  - Les compléments sont des expressions prépositionnelles : exemples *i Farāni* « en France », *i te fare* « à la maison », *i rāpae* « dehors », *i ni'a* « en haut », *i tō Tehahe fare* « à la maison de Tehahe » ; *iō Tama* « chez Tama », etc.
- Le qualificatif ou la qualification
  - Le terme de la qualification ou le qualificatif peut être :
    - - un nom commun : *te fare tahito* « la vieille maison » ; *te ari'i 'ino* « le roi méchant » ; *te 'ino ari'i* « la méchanceté royale », etc.
    - - un nom propre : *Pomare na'ina'i* « Pomare junior » ; *Tahiti nui* « Tahiti la grande », etc.
    - - une forme verbale : *e haere vave* « aller bientôt » ; *haere marū* « aller doucement », etc.
    - - une forme inclusive : *e rā'au tinitō* « est un médicament chinois », etc.
    - - un autre qualificatif : *te vahine 'ori nehenehe* « la femme qui danse bien,… qui a une belle danse », etc.

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
troisième	A2	B1

Refermant le cycle des approfondissements, la classe de troisième est marquée par une plus grande complexité langagière des documents et des activités proposés aux élèves, que ce soit en compréhension ou en production (compte-rendu, résumé, prise de notes, passage de l'écrit à l'oral). Les ressources dont disposent les élèves et les professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées ; les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place mais selon une démarche plus réflexive.

Les élèves participent à la construction des connaissances et des compétences ; la pédagogie de projet les place en situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

La rencontre de l'autre s'accompagne souvent d'une découverte de son identité (*tōna iho tumu*), de sa culture (*tōna hīro'a tumu*), de sa langue (*tōna reo*) mais aussi de son quotidien (*tāna mau ravera'a i te mau mahana ato'a*). De cette rencontre nait une relation, un lien entre des cultures communes ou différentes, une comparaison des modes de vie, d'éducation, de perception du monde.

Objets d'étude possibles

- Le regard des autres sur soi
- Les Tahitiens et les autres Polynésiens
- L'hospitalité polynésienne

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

Travailler : que pensent les adolescents de cette notion qui les projette dans leur avenir, dans leur orientation ? *'A rave i tō rima ! 'A ha'a ! Fa'aitoito !* Chacune de ces interjections renvoie à la notion de persévérance. À quoi les jeunes aspirent-ils au travail ? La dimension nourricière et communautaire en était la composante traditionnelle, par la pratique de la pêche (*tautai*) et de l'agriculture (*fa'a'apu*). Aujourd'hui, la diversité du monde du travail liée à la modernisation fait émerger les e-commerces et les métiers du numérique.

Objets d'étude possibles

- Métiers traditionnels de Polynésie et métiers de demain
- Quelles sont mes représentations du monde professionnel ?
- Portrait d'un professionnel, rencontres autour des métiers

Axe 3. Voyages et migrations

Un chercheur explique à ce sujet : « Le peuplement par l'homme des iles du Pacifique fut par son ampleur un exploit de colonisation unique dans l'histoire de l'humanité : aventure maritime réclamant audace, embarcations, techniques de navigation fiables, remarquable épreuve d'adaptation pour survivre et prospérer dans des milieux écologiques nouveaux, parfois hostiles. » (Eric Conte, *Tereraa*). Deux grands mouvements d'expansion sont à l'origine du peuplement historique de l'Océanie. On s'intéresse ici à la seconde vague, plus récente, qui a amené vers l'est des agriculteurs et navigateurs venant de l'Asie du Sud-Est et parlant des langues austronésiennes.

Et de nos jours, qu'est-ce qui pousse les Polynésiens à quitter leur milieu de vie, voire à migrer ? Où voyagent-ils ?

Objets d'étude possibles

- Qu'est-ce qui pousse les Polynésiens à migrer ?
- Pourquoi les Polynésiens voyagent-ils ?
- Un voyage initiatique pour mieux se connaitre

Axe 4. Langages et médias

Dans nos sociétés de communication, les médias sont omniprésents : les professeurs disposent de nombreuses occasions pour introduire cette réalité dans la classe. Il est primordial de comprendre de quelle manière l'information, les idées et le sens sont communiqués par les médias. Les interviews en langue tahitienne ne véhiculent pas seulement l'information : elles sont aussi une fenêtre ouverte sur la Polynésie.

Objets d'étude possibles

- L'éducation aux médias et à l'information en tahitien
- Les médias, un moyen moderne pour aborder toutes les thématiques en tahitien
- *Ta'ata tumu*, portrait d'une personnalité

Axe 5. Formes de l'engagement

Comme pour d'autres territoires ultramarins, le renouveau culturel *mā'ohi* s'est accompagné d'un engagement qui s'est manifesté entre autres dans l'écriture. Henri Hiro fait partie des pionniers. Des artistes poursuivent l'engagement sous des formes variées. Dans le cadre scolaire, la formation à la citoyenneté encourage les élèves à s'engager au niveau de leur établissement. Ces expériences d'engagement sont porteuses de sens autour des grands enjeux contemporains : esprit de défense, transition écologique, solidarité et égalité des chances. Le *Heiva taure'a*, la classe de défense et certains programmes d'éducation au développement durable (« Aires Marines Éducatives », « Fenua Éducatif ») en sont des exemples. Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Objets d'étude possibles

- Écrivains et artistes engagés
- L'engagement citoyen au collège
- Le Heiva taure'a

Axe 6. Rapa, entre fragilité et équilibre

Située à l'extrême sud de l'archipel des Australes, grâce ou à cause de son isolement, Rapa adopte encore dans la plupart des domaines un mode de vie traditionnel. Les procédures coutumières sont régies par un système singulier : le *to'ohitu ;* le conseil des sages et le conseil municipal prennent toutes les décisions.

Objets d'étude possibles

- L'ile la plus méridionale
- *To'ohitu,* le conseil des sages
- La vie communautaire
- Entre tradition et modernité

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de troisième, les documents étudiés en réception sont un peu plus longs et plus complexes. Ils peuvent comporter des éléments implicites en lien avec des présupposés culturels, à décrypter en lien avec l'objet d'étude abordé en classe. Pour guider les élèves dans la compréhension de ces supports, les professeurs les orientent vers la nature des documents proposés, leur apprennent à se référer aux indicateurs porteurs de sens tels que le titre, les phrases d'accroche, le temps des verbes, l'idée principale retenue, etc. À l'image des documents, les projets d'écoute et de lecture se complexifient et passent par exemple par :

- la réorganisation d'informations ;
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux en lien avec la thématique abordée**, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur **les indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux en lien avec la thématique abordée** pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire le sens.

Expression orale et écrite

En troisième, les élèves maitrisent les phrases simples et quelques amorces de phrases complexes qu'ils peuvent mobiliser à l'oral pour réaliser un compte-rendu, faire une présentation à la classe, et à l'écrit avec quelques extensions (propositions juxtaposées et coordonnées, etc.). Les élèves gagnent en aisance, le lexique s'enrichit à l'oral et à cela s'ajoutent des réseaux de sens plus riches à l'écrit. Pour cela, les élèves sont constamment mis en situation de production, de manière variée. Le retour sur ces productions orales, si possible enregistrées, sont systématiques, à l'image du retour sur les productions écrites. Une autonomie est développée afin de permettre une autocorrection ou une correction de groupe. En ce qui concerne les travaux de groupe, la différenciation des tâches sera privilégiée et la production de chacun sera ainsi valorisée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production a posteriori. • **Gérer** les outils à disposition de manière autonome. • **Recourir** à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. *E piti ta'ata. / 'O Teva te matahiapo. / 'Ua pa'ari teie tamāroa. / E vāhi tapu terā vāhi.* – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. *'O Teva a Tauira vau, 'ahuru mā piti tō'u matahiti. 'O Mareva tō'u māmā 'e 'o Timi tō'u pāpā. Nō Rimatara vau, e fa'aea rā vau i Mahina.* – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. *Mea + ta'o ha'a. / Mea fifi roa. / Mea au roa nā'u.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. *Tei+ni'a, raro, vaho / I rōpū, rotopū, rāpae'au, pīha'i / tai, tua, uta, etc.* – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents. *'Ua reva te tamari'i inanahi nei. / E ho'i mai rātou mahana pae.* – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. *Mea au a'e nā'u te ua i te mahana. / Noa atu tā rātou mau tauto'ora'a, 'aita tā rātou nota i mara'a.* – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. *E'ita vau e au i te parau ti'a 'ore 'e te ha'avare.*	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux. *'Ua tai'o vau e piti 'ahuru pīahi. / 'O Tetuanui vahine tei reva inanahi nei. / E tamāroa pa'ari roa 'o Teva.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *'O Teva a Teuira vau, 'ahuru mā piti matahiti tō'u. E fa'aea vau i Mahina, terā rā nō Rimatara mai tō'u nā metua, 'o Mareva tō'u metua vahine 'e 'o Timi tō'u metua tāne.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *I te ha'amatara'a o te 'ā'amu / I muri mai / 'Ia oti / I te hōpe'a / Nō te fa'aoti i te 'ā'amu.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Tei raro a'e i te tīpera / Tei ni'a iho i te tīpera / Tei te fare tā'u tipi / E pārahi 'ōna iō rātou / Tei 'ō nei au / Tei te pae apato'a.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Nā mua a'e 'o Teva, tae mai ai 'o Hina. I tōna ho'ira'a atu i te fare, 'ua fārerei 'ōna ia Hiro.* *Mai teie atu mahana / Mai te reira mahana mai ā.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Mea hau a'e nā'u 'ia parau mai 'oe i te parau mau / Tē tātarahapa nei au i tō'u hōro'ara'a i teie moni nā 'oe / Noa*

– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. *I te anotau, terā mahana, inaha, ho'i, ra, nō reira, nō te mea, i te hōpe'ara'a.* – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées. *E hina'aro vau e patu i te hō'ē fare.* – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée. *'Āhiri / Mai te peu, paha / I tō'u mana'o.*	*atu e ha'amā 'ōna i te 'ohipa 'ori, 'ua ti'a roa atu 'ōna i ni'a i te tahua To'ata.* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *E'ita vau e au i te parau ti'a 'ore 'e te ha'avare, mea au a'e nā'u te mau parau 'āhitahita 'ore.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *I te hāmatara'a, i muri noa i te topara'a mahana, atu ai, inaha ho'i, nō te reira, ei fa'ahopera'a.* *'Ua pēpē tāna pua'ahorofenua, 'o te tumu īa i rave ai i tā'u (nō te reira).* – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir. *E hina'aro vau e patu i te hō'ē fare mai te peu rā e fāri'i te fare moni i te tuatāpapa i tā'u anira'a.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. *'Āhiri / 'Ia mana'o vau / E hape paha vau i te parau ē.*

Interaction orale et écrite, médiation

En troisième, les rituels de salutation permettent des transferts aisés, lorsque les élèves croisent des personnes au quotidien au sein de l'établissement ; ils disposent d'accroches stéréotypées, à l'oral comme à l'écrit, pour lancer une conversation en présence ou à distance. Les aspects culturels et lexicaux font l'objet d'une étude en fonction du thème abordé. En reformulant ses propos, l'adolescent peut s'adapter à son interlocuteur. Suite à l'écoute de documents audio, des élèves pourront être sollicités pour une médiation en tahitien. De façon encore plus nette qu'en quatrième, l'échange est motivé par l'explicitation réciproque de spécificités culturelles en lien avec les objets d'étude qui lui confère sens et intérêt. La médiation de textes et de communication prend également une part plus importante dans les activités quotidiennes de classe pour développer ces savoir-faire.

Le bilinguisme dans lequel vivent les élèves en Polynésie française invite à accorder une place importante au développement de la compétence de médiation des élèves.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.
B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).
Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.
Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

La colonne de droite liste principalement les apports nouveaux du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. *E aha tō 'oe mana'o ? / E hia moni te faraoa ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples,** ou y réagir, grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. *'A fa'ananea mai ! 'A fa'aau i te tahi atu hi'ora'a !* – Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction ou des contraintes à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux. *Nehenehe ānei e. / 'Ē, Eiaha, ta'o ha'a+rā.* – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. *'Ē 'ua tuea maita'i tō tāua mana'o / 'Aita.* – Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire). *'A tāpiti nā ! 'aita vau i māramarama maita'i.* – Utiliser les principales formules de politesse et d'adresse pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit. *Māuruuru maita'i ia 'oe i te fāri'ira'a mai. / 'Ia maita'i 'oe / Fāri'i mai i te tapa'o tātarahapa.* – **Relancer** par des questions simples non développées. *'A tāpiti na i tā 'oe parau. / Nehenehe 'oe e parau fa'ahou mai.* – Utiliser toute la gamme des verbes de perception. *Tē hau'a nei au i te no'ano'a o te tiare tahiti.* – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**. *Tei te 'ōmuara'a o te parau i pāpa'ihia. / Tei te 'āhe'e nūmera / Tei te hōpe'ara'a.* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. *Mea au nā'u / Auē / Nā vai pa'i i parau / Fa'aea mai.* – Transmettre les informations pertinentes, y compris des informations d'ordre culturel, d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *E hia taime 'oe e porōmu ai i tō 'oe niho ?* *Mai tei hea atu mahana tō 'oe fefurira'a i ni'a i teie tumu parau ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. *'A fa'anaho maita'i i tā 'oe mau hi'ora'a mai tei ha'api'ihia !* – Demander l'autorisation et exprimer simplement la permission, l'interdiction, ou des contraintes à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *'A + ta'o ha'a + na / 'Aita roa atu / 'Ē, terā rā.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *E fari'i au. / E'ita vau e fari'i. / 'Aita tō tāua mana'o i tuea roa. / Fātata roa tō tāua mana'o i te 'āifāito.* – Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire). *Terā ihoā o tā 'oe i parau ?* *Nehenehe ānei 'oe e ha'apāpū i tā 'oe parau ?* *Tē ta'a maita'i mai ra ia 'oe tā'u e parau atu nei ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *Aroha. / 'Ia maita'i tō te 'utuāfare. / 'A tātarahapa mai, 'ua hape au. / Auē ho'i te aroha ē.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *E aha tā 'oe i parau. / 'A parau fa'ahou mai na.* *E tāhirihiri noa mai te no'ano'a o te moto'i.* *'Ua ho'i roa vau i te tiare tahiti.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Nā mua / I muri mai / Nō reira / Nō te fa'ahope .* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *E mana'o vau ē / Mea fifi nō'u / Mea au nā'u / 'A 'aitoa rā !* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,**

E fāri'ihia 'outou i te fare Tauhiti nui i te hora hitu i te pō. 'A mahana pae ïa.	concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *'Ua pāpa'ihia / 'Ua fa'aarahia mai / Mea fa'aue terā ta'ata / 'Ua hīmenehia.*

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avec un apprentissage explicite des régularités.

Le lexique et la grammaire de production doivent être distingués des faits de langue qui méritent d'être *repérés* (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Sont indiqués au niveau supérieur uniquement les apports nouveaux par rapport au niveau inférieur du CECRL.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2

Phonologie : accentuer la prononciation des diphtongues *eu*, *oi*.

Prosodie : accentuer la syllabe commençant par la lettre « h », contenant la diphtongue et employer la réduplication « *haere > hāhaere ; ta'oto > tā'oto'oto* ».

B1

Phonologie : consolider en particulier la liaison longue des voyelles identiques qui se suivent.

Prosodie : consolider la prononciation d'une phrase contenant plusieurs fois la lettre « h », ou la glottale et la réduplication.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **L'autre**

A2 *Te tahi atu, hoa, tō-nō rapae mai / ao mā'ohi, nā poro e toru, moana Pātifita,* etc.

B1 Comme A2 et autres termes tels que *taiō - tau'a, auhoara'a, tīpe'e / moana a Hiva, Tumu-ra'i-fenua,* etc.

- **Les civilités (salutations, remerciements, etc.) et l'accueil**

A2 *Maeva, manava, pārahi, e hoa here mā / māuruuru maita'i roa / 'a haere mai, 'a tomo mai, 'a fāri'i mai,* etc.

B1 Comme A2 et autres termes tels que *e hoa 'ino mā / 'ia ha'amāuruuruhia, 'ia ha'apōpouhia*, etc.

- **Le monde professionnel et les secteurs d'activités**

A2 *Te 'ohipa, te tōro'a,'imira'a faufa'a,* etc.

B1 Comme A2 et autres termes tels que *tapiha'ara'a, tapiho'ora'a / tōro'a 'āpī, te nūmeri / fa'arava'ira'a faufa'a,* etc.

- **Les voyages et les migrations**

A2 *Revara'a, terera'a, oriorira'a, māta'ita'ira'a / i te ara, nā te ara / faura'o,* etc.

B1 Comme A2 et autres termes tels que *fanora'a / tere ori - ha'api'ira'a - 'ohipa,* etc.

- **Les médias, l'internet et les réseaux sociaux**

A2 *'Āfata teata, rātio, ve'a, natirara, auhoara'a natirara, rāve'a 'āpī, nūmeri / parau mau, parau ha'avare,* etc.

B1 Comme A2 et autres termes tels que *rāve'a tūreia, rave'a ha'apurorora'a / mātauhia, 'itehia, tuiro'o,* etc.

- **Les repères et espaces géographiques polynésiens**

A2 *Tairoto, miti, moana, tua / fenua, motu teitei - haeha'a, mata'eina'a, 'oire / heipuni, arutaimareva, ahureva / nātura, 'ānimara,* etc.

B1 Comme A2 et autres termes tels que *aru, 'ī, hotu, rāhui,* etc.

- **Le patrimoine culturel, littéraire et artistique**

A2 *Heiva, 'ōrero, 'ā'ai, 'ā'amu, fa'ati'ara'a, ano'ihi / ta'ata' pāpa'i - pēni, rohipehe,* etc.

B1 Comme A2 et autres termes tels que *vāna'a, rahu'a, 'aivāna'a, tāparau,* etc.

Grammaire A2 / B1

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1.

Morphologie

- Les particules de pluralité
  - *mau, nau, tau*.
- Les déterminatifs
  - hō'e mau - nau - tau - pae, tahi mau - nau - tau - pae, fanu, ma'a, verā, vetahi (pluralité restreinte) ;
  - (B1) *mea rahi, rave rahi, mā'a rahi, tao'a rahi, rau, rave rau, huru rau* (pluralité limitée).
- Les démonstratifs
  - *eie, enā, erā* ;
  - (B1) *tā, tei , tō*.
- La négation
  - *'ore, 'ere*, etc.
- Le système de numération
  - *tā, ta'i tāta'i*, etc.
  - (B1) *'āpipiti, ti'ahapa, tātini*.

La phrase complexe

- Les subordonnées introduites par *i, ma, nō, ē*.
- Les propositions relatives construites avec *ai, 'o… tā*.
- Les propositions compléments circonstanciels
  - marquant le temps : *hou, ai, nā mua, i muri* ;
  - marquant la cause : *nō te mea, nō, i te mea* ;
  - marquant le but : *nō, 'o* ;
  - marquant la conséquence : *ai, nō reira, ïa* ;
  - marquant l'opposition : *ho'i, noa, ai, terā rā, rā* ;
  - marquant la concession : *noa, mai, atu, a*.

Programme de tahitien pour les classes de lycée général et technologique

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de seconde
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
Axe 2. Vivre entre générations
Axe 3. Le passé dans le présent
Axe 4. Défis et transitions
Axe 5. Créer et recréer
Axe 6. Les Australes (*Tuha'a pae*)
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières
Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – LVC
Classe de première
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Identités et échanges
Axe 2. Diversité et inclusion
Axe 3. Art et pouvoir
Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
Axe 5. L'être humain et la nature
Axe 6. Les Iles Marquises, archipel du bout du monde
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Compréhension de l'oral et de l'écrit
Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB
Repères linguistiques – LVC
Activités langagières – LVC
Outils linguistiques – LVC
Classe terminale
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Espace privé et espace public
Axe 2. Territoire et mémoire
Axe 3. Fictions et réalités
Axe 4. Enjeux et formes de la communication
Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
Axe 6. L'archipel des Tuamotu et des Gambier, une double insularité : entre éloignement et connexion
Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC
Activités langagières
Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA / LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1 / LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https:// eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans

toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

En classe de seconde, les professeurs doivent créer une dynamique d'apprentissage collective tout en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves. Pour cela, il importe d'avoir une démarche explicite de valorisation des compétences acquises pour permette aux élèves de les consolider, et d'apprendre à réaliser de nouvelles tâches dans toutes les activités langagières. Les repères culturels sont également essentiels pour développer chez les élèves une meilleure compréhension et une meilleure appropriation de la langue.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Dans la société polynésienne d'aujourd'hui, l'importance croissante accordée aux apparences a un impact sur les relations sociales. Être accepté dans un groupe donné suppose de suivre une tendance, d'adopter un style vestimentaire ou langagier. Ainsi, la représentation que l'adolescent a de lui-même est influencée par le regard et les actions d'autrui. L'axe permet de réfléchir à l'impact de l'image de soi dans les relations sociales.

Objets d'étude possibles

- Premiers pas au lycée : s'intégrer sans se perdre
- Codes, style et identité : dire qui l'on est entre pairs (conseillé en LVC)
- Être *taure'are'a*, adolescent en Polynésie

Axe 2. Vivre entre générations

Les liens entre générations évoluent au gré des mutations sociales, de l'urbanisation et des mobilités inter-iles. Coexister entre enfants (*tamari'i*), parents (*metua*), grands-parents (*metua rū'au*) et ainés (*mātuatua*) signifie confronter des expériences différentes. Cette cohabitation fait émerger des écarts, des malentendus mais aussi des occasions d'écoute et de transmission. L'enjeu est de préserver un dialogue vivant entre les générations dans une société polynésienne en constante évolution.

Objets d'étude possibles

- De la famille élargie à la famille nucléaire (conseillé en LVC)
- Savoirs d'hier, jeunes d'aujourd'hui
- Le mariage traditionnel, résistance aux usages modernes ?

Axe 3. Le passé dans le présent

La persistance du passé est au cœur de la perception du présent : l'histoire pèse sur les mémoires et façonne les identités. Face à cet héritage, les réactions sont diverses : rejet des traditions ou, au contraire, volonté de les préserver et de les célébrer. L'axe peut être abordé à travers plusieurs dimensions de la culture polynésienne : le mode de vie communautaire, l'hospitalité, le respect des anciens (*mātuatua*), et le fragile équilibre entre tradition et modernité. La manière dont la culture et l'histoire polynésiennes influencent la vie quotidienne éclaire comment les valeurs ancestrales continuent d'irriguer la société polynésienne contemporaine.

Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Objets d'étude possibles

- L'art de vivre polynésien à l'épreuve des mutations
- Entre colonisation et nucléaire, un enjeu de réconciliation
- Le réveil des traditions pour réconcilier l'homme avec son environnement

Axe 4. Défis et transitions

L'avenir de la planète est une préoccupation mondiale, abordée de façon différente selon les contextes. En Polynésie française, vaste territoire insulaire dispersé au cœur de l'océan Pacifique, les défis sont nombreux : changement climatique, transition énergétique, développement économique, inclusion numérique, préservation de l'environnement et sauvegarde de la culture. Dans ce contexte, les transitions à opérer ne sont pas uniquement écologiques : elles sont aussi sociales, économiques et culturelles. Une question centrale se pose : comment concilier modernité et tradition, développement économique et maintien de la richesse culturelle ?

Objets d'étude possibles

- Un territoire en mutation face au changement climatique
- La Polynésie française dans la transition numérique
- Consommer local, un choix tenable pour la Polynésie ? (conseillé en LVC)

Axe 5. Créer et recréer

Qu'il s'agisse de la déesse Hina ou du héros Māui, les récits fondateurs polynésiens regorgent de figures légendaires qui nourrissent l'imaginaire collectif. Aujourd'hui encore, ces récits anciens, qu'ils soient transmis oralement, mis en scène ou réécrits, continuent d'inspirer la littérature, les arts visuels, la danse, le chant, ou encore le théâtre. Étudier ces créations permet de comprendre comment une société façonne ses héros, revisite son histoire et donne une nouvelle vie à ses mythes.

Objets d'étude possibles

- Héros d'hier, héros d'aujourd'hui, une construction collective
- Du mythe au spectacle : quand les récits prennent vie sur scène
- Raconter autrement : entre tradition et invention

Axe 6. Les Australes (*Tuha'a pae*)

Situé au sud de Tahiti, l'archipel des Australes porte en lui un héritage historique, culturel, linguistique, archéologique propre à chaque ile qui le compose. Ses cinq iles habitées ont développé au fil du temps une manière de vivre en communauté *rāhui*, un artisanat particulier *rara'a*, un mets unique *pōpoi*. Elles reconnaissent toutes un ancêtre commun qui est le héros mythique Hiro, célébré aujourd'hui dans des chants populaires et dans des festivals des Australes. De quels atouts disposent-elles, notamment pour préserver langue, culture et identités ?

Objets d'étude possibles

- Pourquoi parlent-ils tous de Hiro ? Un mythe, des iles, une mémoire
- *Ha'une* et *rara'a*, un tressage de savoirs et d'identités
- Un patrimoine culinaire

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les élèves ont développé les capacités nécessaires pour exploiter des documents authentiques de différentes natures afin d'identifier leurs genres (extraits de journal, textes littéraires courts, chansons, articles de presse et reportages), les idées principales et leurs enchainements. Ils développent des stratégies de compréhension et de déduction afin de dégager le sens d'un document, qu'il soit implicite ou explicite. Ils sont capables d'émettre des hypothèses, de repérer les indices lexicaux spécifiques à un domaine, culturels et extralinguistiques (document iconographique, par exemple). Ils construisent leur propre interprétation du sens du document lu et entendu afin de :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en BD, texte fictionnel en saynète etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques) – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves sont capables de rédiger des écrits de natures différentes : textes courts (récits), dialogue, résumé de reportage, etc. Ils s'exercent à confronter des documents en vue d'en faire par exemple une synthèse ou d'en extraire une problématique. Ils peuvent rédiger des syntaxes complexes en utilisant des éléments linguistiques et un lexique varié. À l'oral, la richesse du vocabulaire des élèves permet une prise de parole aisée et une formulation satisfaisante. Ils s'exercent en reformulant leurs propos ou en s'autocorrigeant. Les professeurs apportent les corrections nécessaires afin de les aider dans leur pratique de la langue. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. *I roto i tā'u fare ha'api'ira'a 'ori Tahiti, e 'ahuru tamāhine mātou 'e e pae tamāroa. E 'ori mātou 'e te pahu i roto i te piha pi'ihia Taure'are'a i te mau mahana maha ato'a.* – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. *Nō Rurutu mai teie tamāhine 'ori roa a'e. E 'ahuru ma va'u tō na matahiti i teie nei. Nō Rimatara tō na pāpā rū'au.* – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. *I te tau mātāmua, 'ua 'ōpua 'o Hina e tūtū i te pa'a o te tumu 'ōrā 'ei tapa nō te mau atua. 'Ua rave ihoā 'o ia i teie 'ohipa. 'Ua noho roa i ni'a i te 'āva'e.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. *I Pōrīnetia Farāni nei, tē vai ra e rave rahi mau motu e tai'ohia e 118 motu e nohohia e te ta'ata. Tē noho nei tō'u fēti'i i Raivavae tera rā 'o vau ana'e tō Tahiti nei e rave rahi matahiti i teie nei.* – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. *I te matahiti 2024, 'ua tupu i Tahiti nei nō te taime mātāmua roa te heiva tū'aro nui o te Ao nei.* – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. *Mea au roa nā'u te 'ori tera rā mea au ato'a nā'u te 'ohipa rara'a.* – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *Tei te fare Iamanahā tātou 'e tei mua tātou i te 'ahu o te tahu'a Heva nō te Tenetere 18. Tē ta'a ra ia tātou i te faufa'a o te tahu'a Heva i roto i te orara'a o te mā'ohi.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *'Ia ora na / mānava / maeva, te mau ti'amana / te mau manihini / tātou / tei tae mai, 'o vau te ta'ata arata'i ia 'outou i roto i te Fare Iamanaha nō te mau motu.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. *I te fenua Rapa, e tuki te mau vahine i te pōpoi i roto i te 'ānāvai. I reira tō tō'u tuahine fārereira'a i te tāvana 'o teie fenua. I muri mai, 'ua fa'aipoipo roa atu 'oia iāna.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. *'Ia tere atu 'oe i te 'āua tiare 'o Papeari, e tīpu'u atu i te pae miti i te tahua motu 'Ōvini 'e tere 'āfaro atu i roto. 'Ia tāpae i te vāhi tāpe'ara'a pere'o'o, tei te pae i uta te 'ūputa tomora'a.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *I tō na taera'a mai i Tahiti, 'ua rave 'o ia i te pahī nō te tere i Moorea. I muri mai, 'ua tārahu 'oia i te tahi pere'o'o 'e 'ua tere atu i Tema'e.*

une large gamme de modalisateurs. *Tē mana'o nei au e mea hau a'e e tere i Tema'e i te monirē nō te mea 'aita e ta'ata i te reira mahana.* – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. *I te tahi pae, e ta'ata huru maita'i 'oia 'e i te tahi pae mea 'ino ato'a 'oia.* – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** *Tē hina'aro nei au 'ia upo'oti'a vau i te tata'ura'a hoera'a va'a tera rā e fa'aineine 'ia 'ore 'ia pau.* – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. *Mai te peu e fa'aro'o 'oe, e manuia 'oe.* *Mai te peu 'aita 'oe e fa'aro'o, e fifihia 'oe.* *'Āhiri e mea māmā, 'ua ho'ohia e au.*	– Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples. *'Ua rau te huru o te mā'a i te fare tāmā'ara'a o te fare ha'api'ira'a ; teie rā mea rahi a'e te mā'a i te fare.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief. *I te mātāmua, 'ua tere mai au i Tahiti nō te 'imi i te moni. E 'ua mātau roa mai vau i te huru orara'a o teie fenua.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *Tē ti'aturi nei au e nā teie tata'ura' va'a e fa'atupu i te hina'aro e rohi i roto i teie u'i 'āpī.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *'Āhiri e ti'a / tano ia'u, 'ua tunu īa vau i te mā'a nō tō'u fenua 'e e fa'atāmā'a vau i te huira'atira.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) *Auē ia e ! 'Ua 'oto 'e 'ua hepohepo vau i te fa'aroo'ora'a e te fa'aru'e rā 'oe i te ha'api'ira'a. I te tahi taime, mea fifi iho ā te orara'a o te mau taure'are'a.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Rahi atu 'oia i te fa'aineine iāna rahi atu tōna tino i te pūai.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, les élèves sont régulièrement amenés à échanger avec un ou plusieurs interlocuteurs. Qu'ils soient écrits ou oraux, ces échanges articulent les compétences de réception et de production.

Ces interactions supposent également des stratégies particulières comme la reprise, la relance, la coopération (verbale et non verbale), l'explicitation ou l'illustration, que les élèves acquièrent progressivement. Selon les situations et les besoins, ils sont conduits à reformuler à l'aide d'autres termes ou à faire expliciter différents points de vue dans le but de s'assurer d'une plus large compréhension. Les débats, les activités coopératives, les échanges avec des interlocuteurs natifs (intervenants culturels par exemple) et les rencontres scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension. Il peut résumer (en langue X), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue Y), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue X) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue Y) et répondre à des questions portant sur des détails. Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos.

Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. *E aha te huru o te reva i teie mahana ?* *I hea 'oe e noho ai i te 'oire o Pape'ete ?* *Mea nāfea i te haere i te mātete nō Pape'ete ?* – Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir. *'A fa'aro'o mai.* *'A ha'apa'o i te terera'a pere'o'o.* – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** *E nehenehe tātou e fa'areva ?* *'A rave tei au ia 'oe.* *Eiaha e parauparau.* *'Ia tae mai 'oe i te hora i fa'aauhia.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. *'Ē, 'a rave.* *E nehenehe e rave* *Eiaha e rave.* *'Aita 'oe e nehenehe e rave.* – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. *Afea e ha'amata ai te purera'a ?* *Tei hea roa te vāhi tāpe'a pere'o'o ?* *E aha tei hina'arohia nō tuki i te pōpoi ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. *'A tātarahapa mai. / 'Ia ora na. / 'Ia maita'i noa / 'A fa'aitoito. / Pārahi / E hoa here / E hoa 'ino mā / Māuruuru.*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *E nehenehe ānei 'oe e tāpiti i tō 'oe mana'o ?* *E aha te aura'a o tā 'oe parau ?* – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres** de manière adaptée en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir. *Mai te peu tei Pape'ete 'outou, 'a haere atu e māta'ita'i i te puna pape o te ari'i vahine Pomare IV.* *Tē māramaramahia atu rā. / Mea tano.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, l'**interdiction**, ou des **contraintes**. – *E nehenehe au e tāmā'a i teie nei ?* *Ua 'ite au i te parau tahiti.* *'A fa'aitoito.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *'A fa'a'ite fa'ahou mai na i tō 'oe mana'o ?* *No te aha 'oe i parau ai e 'ua tano tō 'oe mana'o ?* *Te ta'ahia atu ra te mana'o, i teie nei rā 'aita vau e 'āfaro rā.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. *'A hōro'a mai i te tahi hi'ora'a ?* *'A ha'apāpū mai na ?* *'A ha'amāramarama mai ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. *Mea rahi tō 'oe mana'o, 'a fa'a'ite mai na.* *Mai te peu e ti'a ia 'oe, e ha'apāpū atu vau i tō'u mana'o.* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

– **Relancer** par une large gamme de questions. *'A tāpiti na ? / E aha atu ai ? / Nō te aha īa ?* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. *'A tahi / nā mua roa* *'A piti / i muri mai* *'A toru / i muri iho* *I te hope'a* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. *Mea 'oa'oa 'e mea manuia te fa'aipoipora'a e piti ta'ata. Mea itoito te mau metua nō te mea mea 'ohipa rahi no te fa'anaho.* Le mariage entre deux personnes est une joie et une réussite. Les parents sont courageux car l'organisation d'un mariage est difficile. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. *'Ua ha'apūroro te ve'a TNTV i te parau o te huru o te tiare 'apetahi. E tiare ta'a 'ē e tupu noa i Raiatea.*	*E aha te mana'o ? 'A ha'apāpū mai i te mana'o ? 'A tāpiti fa'ahou na ?* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. *I te ha'amatara'a* *Ei pū'oira'a* *I te tahi pae 'e te tahi pae* *'Ei pū'ohura'a / 'Ei fa'ahopera'a* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *E mea 'oa'oa roa 'ia fa'aipoipo te tahi metua i tā na tamari'i. 'Ua riro ato'a te reira 'ei te'ote'ora'a nō te 'utuāfare. C'est une grande joie pour un parent de marier son enfant. C'est aussi une fierté pour la famille.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. *E patura'a marae faufa'a te marae Taputapuātea hou a tae mai ai te mau popa'ā i te tenetere 18. E tā'ati 'oia i te mau fenua ato'a nō te ao mā'ohi. E vāhi teie i reira e fa'aari'ihia ai te mau Tamatoa.*

Outils linguistiques Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Les corpus lexicaux et les points de grammaire cités ci-dessous correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production) ou par une activité de compréhension requérant un repérage plus détaillé des réseaux de sens afin de mieux comprendre les intentions de l'auteur. En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore fragile, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; cela s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2+
Phonologie : accentuer la prononciation les 8 diphtongues dont « ai, ei »
Prosodie : consolider la syllabe commençant par la lettre « h », contenant la diphtongue et employer la réduplication *haere → hāhaere ; ta'oto → tā'oto'oto*
B1+
Phonologie : maitriser en particulier la liaison longue des voyelles identiques qui se suivent
Prosodie : maitriser la prononciation d'une phrase contenant plusieurs fois la lettre « h », ou la glottale et la réduplication.

Lexique en lien avec les axes culturels

– **L'adaptation au lycée**

A2+ *fare ha'api'iraa tuarua, hora 'āpī, paraparaura'a, ha'amā, ta'a 'ē, fa'a'itera'a iāna iho, fārereira'a, 'ōpuara'a*

B1-B1+ *tāpa'o tōtiare, fa'a'itera'a i tōna iho reo, fa'ahepora'a, te mau pupu, te ti'ara'a, mana'o ha'avā, te fa'ata'a'ēra'a, tū'atira'a*

– **Codes, styles, identité**

A2+ *'ahu, hoa, pupu, pehe, taui, pe'e, tāhoho'a, tūroto, tano, huru 'ē, nehenehe*

B1-B1+ *reo o te feiā 'āpī, parau fa'a'ino, fa'ata'a 'ē iā 'oe, ha'apāpū i te huru, tītaura'a tōtiare, tahua auhoara'a, rirora'a 'ei mero, fa'ahepora'a tōtiare*

– **Être adolescent aujourd'hui en Polynésie**

A2+ *taure'are'a, 'utuāfare, hoa, tahua fa'ahoara'a, fa'aro'o, māta'ita'i, paraparau, fa'a'ite, 'ōpere, inanahi, i teie mahana, te peu tumu, tāu'aparau, riri, au 'ore, ha'amā*

B1-B1+ *ta'erepiti, faufa'a tupuna, te mau fa'ahepora'a nō rapae, tamari'i 'āfa, patu iā 'oe iho, ha'apāpū i tōna iho ti'ara'a, mā'iti, fa'aotira'a, 'ume'umera'a, 'imi i tōna iho tumu, auraro, ti'aturi, tātarahapa, 'āmahamaha, 'ōrure i te hau, te'ote'o*

– **Famille élargie, famille nucléaire**

A2+ *fare, metua, orara'a, metua rū'au, tamari'i fa'a'amu, fānau, ta'oto, tāmā'a, ora, rahi, iti, ta'a'ē, taimāmū, māha, māniania, mo'otua, māmā rū'au, pāpā rū'au, mātuatua, taure'are'a, ta'ata pa'ari, tupuna, fa'atura, 'atu'atu, tauturu, ora 'āmui, ha'amana'o*

B1-B1+ *'utuāfare ri'i, tāta'itahi, fifi i rotopū I te mau u'i, orara'a 'āmui, fa'atura, fa'aau, pāhono, patu i te mau tā'aira'a, fare tahua, 'arora'a u'i, 'ume'umera'a mana'o, tama'i, tauturu, iripa, tahua, piha, ihotumu piti, pā'ino, pātea, ho'ovai, hunō'a, hina , hinarere, hinatau, hina pa'arae, aupuru*

– **Savoirs d'hier, jeunes d'aujourd'hui**

A2+ *tautai, tāi'a, ano'ite ihitai, hīmene tumu, 'ite tupuna, parau pa'ari, matahiapo, mātuatua, mana'o tumu i te pae vārua, ture 'avei'a, ha'api'i, faufa'a,*

B1-B1+ *ha'apa'o'ore, tāmau, fa'atū'ati, te tau tahito, te tau 'āpī, te mau 'ite i mo'e, ha'amau, fa'ahotu, fa'a'ohipa*

– **Le mariage traditionnel**

A2+ *fa'aipoipora'a, ēpara'a, topara'a i'oa, peu tumu, ihotumu, 'ahu fa'aipoipo, tāpe'a rima, 'āpe'e, 'āpe'e tīa'i*

B1-B1+ *tāipe, hōhonu, fa'atura, 'ārearea, pehe fa'aipoipora'a, fa'anahora'a, fa'atura, fa'anehehe, fa'a'una'una, fa'anehenehera'a rouru, père'o'o 'āpe'e, fa'ata'i i te pū, papa raro, papa ni'a*

– **Art de vivre polynésien**

A2+ *'utuāfare, tāmā'ara'a, 'āreareara'a, 'ōro'a, tufa, vāhi pūhapara'a, 'ā'au tae, fāri'i pōpou, 'ata'ata, mata'ata'ata*

B1-B1+ *fāri'i maita'i, manihini, tapi, ha'aputu, fa'atano, fa'atura, ha'amana'o, fāri'ira'a nō te huitupuna mai, ha'amata'uhia, tātuha'ara'a*

– **Colonisation et nucléaire**

A2+ *paura 'ātōmī, tūpitā 'ātōmī, fa'aterera'a hau nō Farāni, pū nō te tāmatamatara'a 'ātōmī, fa'a'ite, fa'ati'a, turu, pāto'i*

B1-B1+ *ha'amana'ora'a, māuiui, fa'ahapa, fa'aruru, fa'a'ite i te parau mau, parau ti'a, tano'ore, tāmatamatara'a ataata, ha'aputapū i te 'ā'au, pēpētino, pēpē, pāto'i fa'aterera'a 'aihu'arā'au, faifai*

– **Réveil des traditions**

A2+ *'ite tupuna, tapu, rāhui, pūrahui, rito, ture tupuna, ha'amo'ara'a, taraira'a, rara'a, ha'uti, 'ori, pēni, pata, tūpa'i, tā'iri, tāviri i te hōho'a, pāta'u, tātau*

B1-B1+ *ihiheiora tinoora, ha'amaita'ira'a i te vaefenua, tupura'a tau roa, māhiera'a 'oire, māhieātauroa, 'atu'atu, pāruru, fa'aherehere, repo, taro / ruki, ha'une / hiro, umu 'ai, tere tomora'a 'are / tere tomora'a*

– **Changement climatique, territoire en mutation**

A2+ *miti, ua, mata'i, anuvera, paura'a fenua, a'au, paura'a tahatai, tanu, tāmā, vaere*

B1-B1+ *'ahuāra'i, ihi mitora'a reva, pu'e tinoora, fa'aara i te mana'o, fa'ahuru-'ē-hia, moura'a, ha'amata'ura'a*

– **Transition numérique**

A2+ *rāve'a nūmeri 'āpī, natirara, tahua natirara, hono natirara, mātini roro uira, niuniu 'āfa'ifa'i, oi'oi rata uira*

B1-B1+ *tau 'āpī, mauiha'a uira tānūmeri, pata (cliquer), huri mai (télécharger), fatira'a nūmeri, te mau rāve'a 'aravihi 'āpī*

– **Consommer local**

A2+ *mā'a hotu, mā'a tupu, taro, ha'ari, i'a nō te tairoto, i'a nō tua, mātete, 'īna'i moana, 'īna'i pa'a, ahimā'a, namurea, 'āminamina*

B1-B1+ *ora iāna iho, fa'atupura'a tāmau, mā'iti i te mā'a, fa'arava'ira'a faufa'a, ihofa'aterera'a, tauira'a i te pae o te mā'a, taro / mikaka, poi / pōpoi*

– **Héros**

A2+ *'aito, pūai, itoito, 'ā'amu, māere, arora'a, 'aiūra'a, fa'ahiahia*

B1-B1+ *mātau-maita'ihia, mure 'ore, tāpa'o pāruru, manamana, fa'ahoho'ara'a, hoho'a fa'aau, 'ūmere, 'ohipa fa'ahiahia, ha'apōpou, fa'anihi, rahu, hāmani, ha'une, firi*

– **Du mythe au spectacle**

A2+ *tahua 'orira'a, 'ori, hīmene, 'ahu 'ori, fa'ahiahia, paripari, fa'atara, fa'ateni, hōho'a nūmeri, hōho'a pīahia, paruai, hōho'a fa'atīani, hōho'a pēni tara taina*

B1-B1+ *ha'utira'a ora, fa'ati'ara'a 'ā'amu, ha'utira'a teata ta'ata ora, fa'aro'o, au, oraora, ha'amana'ohia, tāiva'ore pia, fa'atīani, fa'ananea*

– **Raconter autrement**

A2+ *pāpa'i, parau, fa'ati'a, taui, 'ā'amu, 'ā'ai, te parau nō te ta'ata moe, moemoeā, 'ā'ai tatumu, pehepehe, pehe, ha'uti ta'ata ora, ha'uti teata ora, hōho'a pāpa'i pēnitara, hōho'a pata, hōho'a pēni, hīmene, 'ori, 'ōrero, tāviri hōho'a, pāta'uta'u, tataura'a*

B1-B1+ *vāna'a rahu ao, 'āueuera'a, 'ā'ai rēhiti, putapū te 'ā'au, pehepehe, ti'a maita'i i te 'ā'ai tātumu, fa'ati'a ia au i te tau 'āpī*

Grammaire A2+ / B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Morphologie et syntaxe

- La structure prédicative
  - Maitriser : le concept de prédicat, la construction ordinaire étant : Prédicat – Sujet – Complément(s) du prédicat
    - Le professeur illustre avec des exemples le fait que les prédicats ne sont pas tous verbaux :
      1. *['Ua tai'o] / Tiare / i te puta.*
      2. *['Ua mutu] / tōna rima / i te tipi.*
      3. *[E mo'otua] / Tiare / nā Hina.*
      4. *[E mea pa'ari a'e] / Tiare / ia Hina*
      5. *[Tei ni'a] / te manu / i te 'āma'a.*
  - Dans les phrases : *[E manu] terā. / ['O Hina] tōna i'oa. / [Tei uta] te fare. / [E mea mōmona] te mā'a.* les groupes entre crochets correspondent au prédicat, pourtant aucun n'a un noyau verbal.
  - L'attention des élèves est ensuite concentrée sur les prédicats verbaux transitifs.
  - Une distinction explicite est faite entre la fonction syntaxique (sujet, complément) et le rôle sémantique (agent, patient, instrument…). Ainsi, en 1, le sujet est agent ; alors qu'en 2, il est patient.
  - (B1+) consolider : la transformation de ces propositions à la forme interrogative, négative, interronégative
- La construction avec une particule substantive
  - Maitriser : cette construction est employée pour mettre en relief soit le sujet, soit le COD
    - Avec mise en relief du sujet : *'O Tiare / tē hōro'a atu / i terā penu i tō 'oe metua tāne.*
    - Avec mise en relief du COD : *'O Teri'i / tāna i taparahi.*
  - (B1+) consolider ces constructions par un emploi régulier
- Les particules de pluralité et duelles
  - Maitriser : *mau, nau, tau*
  - (B1+) Consolider : les règles présidant à l'utilisation des particules mau, nau et tau et cas des particules de pluralité qui ne doivent jamais être utilisées (devant feiā, devant un nom propre, après le mot interrogatif *hia*)
- Les déterminatifs
  - Maitriser : *hō'ē mau - nau - tau - pae, tahi mau - nau - tau - pae, fanu, ma'a, verā, vetahi* (pluralité restreinte) ;
  - (B1+) Consolider : mea rahi, rave rahi, ma'a rahi, tao'a rahi, pā'ato'a, tā'ato'a, rau, rave rau, huru rau (pluralité limitée).
- Les démonstratifs
  - Désigner quelque chose avec *ēie, enā, erā ;*
  - (B1+) Consolider : *tā, tei, tō.*
- La négation
  - Maitriser les verbes de négation et la forme négative : ***'ere*** : *E'ere / e'ere ānei / 'ita : 'aita / e'ita / e'ita ānei*
  - (B1+) Consolider : *'ore, 'ere, 'eiaha*, etc.
- Le système de numération
  - Maitriser : *tā, ta'i tāta'i, 'āfa, hau* etc. ;
  - (B1+) Consolider : les numéraux- unités et dizaines, l'interrogatif *hia* et *'āpipiti, ti'ahapa, tātini*.

La phrase complexe

- Les subordonnées introduites par : *i, ma, nō, ē*
  - Maitriser les constructions introduites par *i* qui sont souvent utilisées lorsque le verbe de la principale exprime une intention, un désir ou lorsque ce verbe signifie commencer, continuer ou finir. Exemple : *Tē 'ōpua nei au i te reva ananhi. / 'Ua ha'amata vau i te tai'o i terā puta.*
  - (B1+) Consolider les autres constructions introduites par *ma / nō / ē : E haere au i roto i te fa'a nō te fa'atito i te vānira. 'Ua fa'a'ite mai 'oia ē, e reva 'oia ananahi.*
- Les propositions relatives construites avec : *ai, 'o… tei, 'o… tā*
  - Maitriser les constructions introduites par *ai , 'o…tei , 'o… tā*
    - Avec *ai* : *Tē tai'o ra 'oia i te ve'a 'a fa'aro'o ai i te haruru pātiri. Tē 'āparau ra rātou 'a tāmā'a noa ai māua.*
    - Avec *'o tei / 'o tā* : *'O 'outou tei fa'aro'ohia e te Atua. 'O tā 'outou i ani ma tō'u ra i'oa, nā'u īa e rave.*
  - (B1+) Consolider ces constructions et diversifier leur emploi.
- Les propositions compléments circonstanciels
  - Identifier les propositions compléments circonstanciels et s'entrainer à les employer à l'oral et à l'écrit :
    - marquant le temps : *hou, ai, nā mua, i muri* ;
    - marquant la cause : *nō te mea, nō, i te mea* ;
    - marquant le but : *nō, 'o.*

- (B1+) Consolider l'utilisation de ces propositions et diversifier leur emploi :
  - marquant la conséquence : *ai, nō reira, īa* ;
  - marquant l'opposition : *ho'i, noa, ai, terā rā, rā* ;
  - marquant la concession : *noa, mai, atu, a*.

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, les élèves de seconde (re)découvrent les aspects de la culture polynésienne et l'étude de la langue tahitienne.

Les activités langagières de réception leur permettent de reconnaitre ou d'identifier des informations simples et prévisibles situées dans un texte par exemple. Les élèves doivent aussi repérer la présence des éléments lexicaux spatiotemporels et extralinguistiques afin de construire le sens d'un texte.

Les activités langagières de production leur donnent l'occasion de réécrire de courts textes ou récits sur un sujet familier.

Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :
- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires des bus ou de l'école, dates, lieux, consignes ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies
- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (BD, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En LVC, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et au sens global d'un message, pour servir de base à une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. L'appropriation d'une prononciation orale correcte aide à la bonne maitrise de l'orthographe, indispensable à l'expression écrite.

La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés, ou encore la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le cas échéant, le jeu, les saynètes, des rituels évolutifs permettent de reprendre et répéter pour mémoriser, acquérir des automatismes et gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : prises de notes visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en écho à des documents travaillés en réception, expression d'une préférence, etc.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans la maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  Tē vai ra i Hitiaa, te parau nō te tūtau a te tāpena Putaviri (Bougainville).
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  Tō'u i'oa 'o Taurua. E 'ahuru ma ono matahiti tō'u. Nō Raromata'i mātou. Tē noho nei au i Pape'ete.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
  I te 'āva'e tītema, 'ua reva mātou āa ni'a i te manureva i te fenua Marite.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.
  Nō Raiatea 'o Taurua. Tē noho nei 'o ia i Tahiti. Tē ora 'o ia 'e tō na tuahine i Titioro.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.
  'Ua tupu te 'ōro'a nō te ta'ere mā'ohi i te 21 nō māti i te matahiti 2025.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives :
  Mea nehenehe roa terā pāreu 'ute'ute.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**
  A tahi, tē 'ite nei au i te ... 'e i te...
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
  'Ia tae mai 'o Maeva 'e ha'amata tātou i te tāmā'a.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.
  Mai te peu e mea maita'i 'oe 'e manuia 'oe.

Interaction orale et écrite, médiation

En LVC, en classe de seconde, l'interaction écrite et orale consiste à interagir de manière stéréotypée dans des situations répétées pour faire connaissance, pour partager ou échanger des informations. Elle répond à des sollicitations ou consignes ritualisées ou fonctionnelles et s'appuie sur des formulations ou reformulations très simples.

À l'oral, l'interaction inclut des répétitions, un débit lent et des reformulations de la part de l'interlocuteur. Les élèves apprennent à s'engager dans une conversation simple, à demander des précisions, à vérifier une information.

À l'écrit, l'interaction peut intervenir dans le cadre de consignes ou de rituels, de jeux, d'inter-correction, de questions répétées, de courts messages dans le cadre d'une correspondance épistolaire ou électronique, de contribution à l'élaboration d'une carte mentale ou d'un travail de rédaction en groupe.

La médiation consiste à expliciter un sens à un camarade ou à un tiers, à développer un travail coopératif ou collaboratif en mettant en commun des informations, en les classant, en les partageant. Il peut s'agir de surligner, classer, réordonner à l'écrit, prendre ou communiquer des notes. L'interaction écrite et orale comme la médiation peuvent intervenir selon des modalités de travail différentes entre élèves en binôme, à l'occasion de travaux collaboratifs au sein d'un groupe ou entre groupes.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document.

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées :
  'O vai 'oe ? / E aha te huru ? / Tei hea roa tō 'oe nohora'a ? / E hia matahiti tō 'oe ?
- Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir.
  Fa'aro'o mai. / Tāmau 'ā'au. / 'A hi'o mai. / Pāpa'i.
- **Demander des nouvelles et réagir simplement.**
  E aha te parau 'āpī ? / E aha tō na huru ?
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.
  E nehenehe au e.
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
  'Aita vau e. / 'Aita i tano. / E fāri'i au i … / 'Ua tano 'oe.
- **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone**.
- **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier**, y compris par des formules toutes faites.
  'A tāpiti na. / Tātara mai ā.
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.**
  'Ia ora na / Māuruuru / Pārahi / Fāri'i mai.
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
  E piri te 'ūputa i te hora 8. 'A ha'aviti. / 'A ara.
- Utiliser des verbes de **perception.**
  Fa'aro'o / Hi'o / 'Ite
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
  I te rēni 4, tē vai ra. / Tei te rēni / I te 'āhe'e 1
- Exprimer des **besoins élémentaires et ceux d'un tiers.**
  E nehenehe au e haere i te fare haumitira'a.
- **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  E reva te pahī Apetahi Express i te tāpati hora 7 i te po'ipo'i nō te fenua Huahine. E 1800 farāni te tārifa moni nā ni'a i te ta'ata.

Outils linguistiques – LVC

En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux dans le cours de tahitien LVC peut s'avérer encore fragile et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie. Cela s'opère en prenant appui sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister pour des structures simples ou des faits étudiés plus récemment.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A1+

Il s'agit de continuer à entrainer les élèves aux sons spécifiques du tahitien par rapport au français et d'en travailler la prononciation selon le lexique rencontré. Une attention particulière est portée sur l'accentuation (des mots, des groupes de mots, de la phrase) et sur la mélodie de l'énoncé.

Lexique en lien avec les axes culturels

- **La famille**

A1+ *Te mau metua, te mau tupuna, te mau tamari'i, te 'ōpū fēti'i, te metua rū'au, te mo'otua, te tamari'i fa'a'amu, te mau hina, te aroha, te here, etc.*

- **La nourriture**

A1+ *Te mā'a hotu, te mā'au tupu, te mā'a tunu, te mā'a fa'a'apuhia, te 'ūmara, te pīta, te mā'a hotu 'āno'i, te inura'a taofe, te vaiharo, etc.*

- **Les lieux**

A1+ *Uta, tai, fa'a, tahatai, fenua, repo, 'āfa'a...*

Grammaire A1+

Consolider le niveau A1

- Le prédicat : maitrise affirmée de certains prédicats
  - Le prédicat verbal
  - Le prédicat prépositionnel
- Le sujet : Le sujet suit le prédicat. Il ne porte pas de marque spécifique. La fonction de sujet est remplie par un syntagme nominal, qui peut avoir comme noyau un nom commun ou nom propre ou un pronom personnel ou autre.
- Les compléments
  - Les compléments sont des expressions prépositionnelles
- Le qualificatif ou la qualification
  - Le terme de la qualification ou le qualificatif peut être :
    - une forme verbale
    - un autre qualificatif

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première marque l'entrée dans le cycle terminal, cycle d'évaluation. Le travail ne peut en aucun cas être réduit à cette dimension, mais il est important que les professeurs recueillent des éléments de positionnement objectifs sur l'ensemble du cycle pour leur permettre de mesurer les progrès des élèves.

Les élèves, qui ont beaucoup gagné en autonomie, se voient confier des tâches de plus en plus complexes, nécessitant des repères culturels solides et des outils linguistiques suffisamment riches pour comprendre et exprimer des nuances. Un accompagnement ajusté aux besoins des élèves reste essentiel, ainsi que le choix par les professeurs des objets d'étude les plus adaptés.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Identités et échanges

Depuis les premiers contacts, les échanges entre les étrangers européens et les Polynésiens ont été vecteurs à la fois d'enrichissement mutuel et de tensions durables. Aujourd'hui, en raison de l'ouverture des iles vers l'extérieur, les mouvements de populations se sont diversifiés et intensifiés, notamment sur les plans touristique et scolaire.

Objets d'étude possibles

- Le premier contact, origine d'une longue série d'échanges
- Mouvements de population en Polynésie : le mirage d'une vie meilleure ?
- La danse tahitienne, objet de partage (conseillé en LVC)

Axe 2. Diversité et inclusion

La Polynésie française est aujourd'hui confrontée à la question de l'inclusion, qu'il s'agisse de la place accordée aux personnes handicapées ou bien de la reconnaissance des minorités, des sans-abris ou encore des chômeurs. Quels obstacles la Polynésie doit-elle surmonter en matière d'inclusion de ces populations souvent marginalisées ?

Objets d'étude possibles

- « Si tu veux ma place, prends mon handicap » (conseillé en LVC)
- Trouver un travail ailleurs que sur mon ile
- Être et devenir dans la société d'aujourd'hui, questions de genre

Axe 3. Art et pouvoir

L'art est-il au service du pouvoir, ou un moyen de contestation de celui-ci ? Lorsqu'une institution distingue un artiste, l'officialisation que reçoit son expression artistique n'est-elle pas à double tranchant ?

Objets d'étude possibles

- Engagés au service de la langue
- Graver pour attester un statut : tatouage, sculpture, artisanat (conseillé en LVC)
- La dimension symbolique des lieux : *marae* (lieu sacré), églises, institutions, phares, forts

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

L'innovation scientifique est orientée le plus souvent vers le progrès technologique, ce qui, dans certains cas, n'est pas sans poser certaines questions éthiques. La responsabilité du scientifique et celle des citoyens doit être posée, en particulier en matière de réchauffement climatique, de réduction de la biodiversité, ou encore d'épuisement des ressources naturelles dans de nombreuses zones de la planète. La prise de conscience des dangers éventuels liés à ces innovations scientifiques nourrit une réflexion sur des manières de vivre et de consommer respectant mieux l'environnement.

Objets d'étude possibles

- Se déplacer de manière « propre » en Polynésie (conseillé en LVC)
- Produire autrement aujourd'hui
- L'hydroponie : cultiver autrement, entre durabilité et responsabilité

Axe 5. L'être humain et la nature

La transformation des paysages tahitiens au profit des constructions de logements, des déviations routières ou des travaux d'aménagements en tout genre a compliqué les rapports entre l'homme et la nature, pour des raisons d'améliorations logistiques. Peu nombreux sont ceux qui restent proches de la nature comme l'étaient les *tupuna* (ancêtres). Comment les Polynésiens peuvent-ils aujourd'hui vivre en harmonie avec la nature ?

Objets d'étude possibles

- Vivre en harmonie avec la nature, un mode de vie avec lequel renouer ? (conseillé en LVC)
- Métamorphoses : contes et légendes (conseillé en LVC)
- Visions d'écrivains : l'importance de la terre

Axe 6. Les Iles Marquises, archipel du bout du monde

Situées à 1500 km au nord-est de Tahiti, les Iles Marquises forment un des cinq archipels de la Polynésie française. Par leur

isolement et leur beauté saisissante, ces iles offrent un panorama unique de paysages volcaniques, de vallées profondes, de montagnes imposantes et de plages isolées, où la nature semble encore intacte. S'intéresser aux Iles Marquises revient à explorer un espace ou l'héritage ancestral se confronte aux enjeux contemporains, notamment ceux qui relèvent de l'essor touristique entrainé par la fascination durable qu'exerce cet archipel.

Objets d'étude possibles

- *Te henua 'Enata*, la « Terre des Hommes »
- L'art marquisien
- *Kaikai meitaì,* bon appétit !

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Activités langagières – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de première, les documents authentiques proposés à l'étude permettent de consolider les capacités acquises et amènent les élèves à développer des stratégies de compréhension plus complexes. Les extraits de films, les reportages, les chansons, les articles de presse, les textes littéraires sont autant de supports permettant de les entrainer à la réception orale et écrite en développant encore leurs connaissances culturelles. Les élèves accèdent au sens explicite (idée générale et articulation entre les différents éléments) en s'appuyant sur différents indices (lexicaux, culturels, paratextuels ou, le cas échéant, extralinguistiques, tels que des illustrations, par exemple) qu'ils mettent en lien de façon pertinente. En outre, ils repèrent et analysent des informations plus détaillées sur des sujets variés en s'appuyant sur les détails porteurs de sens et accèdent à l'implicite et à l'interprétation des documents en menant un travail fondé sur des opérations de déduction et d'inférence. Les élèves écoutent (ou regardent et écoutent) en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :

- - rédiger un courrier de lecteurs en réaction à un article ;
- - rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- - enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- - rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- - transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte
- fictionnel en saynète, etc.) ;
- - rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions

– S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots (*raincoat, washing machine*) et la dérivation (*unpleasant, childhood*) pour en déduire leur sens.	(les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide d'outils numériques) – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves maitrisent suffisamment d'énoncés stéréotypés pour pouvoir s'exprimer de façon plus naturelle et automatique, ce qui leur permet de concentrer leur attention sur des éléments nouveaux qui viendront enrichir leur expression. Ils s'entrainent ainsi à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. Disposant de connaissances culturelles toujours plus étendues et d'un éventail plus large de modèles acquis, ils tirent également parti d'une pratique raisonnée de la langue plus assurée. Ainsi, ils mettent en œuvre des stratégies de transfert et parviennent à produire des énoncés oraux et écrits toujours plus riches et complexes dans leur structuration et ils sont en mesure de contrôler leur production écrite *a posteriori*. Ils peuvent, par ailleurs, engager des interactions plus fluides, plus précises et spontanées. Les outils numériques sont mobilisés pour les aider à enrichir leur réflexion sur la langue et à consolider leurs acquis. Il est également primordial d'articuler les activités d'expression avec les supports de réception pour assoir le sens des apprentissages et fixer les acquis.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un évènement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier. Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition.

• **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations **inattendues** dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • **Contrôler** sa production *a posteriori*. • **Gérer les outils** à disposition de manière **autonome**. • **Recourir à des connecteurs** et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	– **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes / des objets / des lieux. *E ta'ata nō Moorea 'o Hiro. Tē noho nei 'oia i Tahiti e piti matahiti i teie nei. Tē rave nei 'oia i te 'ohipa i Pape'ete.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. *'Ia ora na, 'o vau teie 'o Taurua. E taure'are'a tamāhine au nō Raiatea, tei roto vau i te piha ha'api'ira'a tōro'a nō te fāri'ira'a rātere.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. *Tē noho nei 'o Taurua i Opoa. 'Ua tae mai 'oia i Raiatea i te matahiti 2020. 'Ua rave 'oia i te manureva 'e tōna mau metua nō te tere mai i teie fenua. 'Ua noho rātou i roto i te tahi fare tārahu.* – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. *Tē noho nei au i roto i te 'āfa'a nō Taharuu i uta. E tāpe'a te pere'o'o mata'eina'a i te 'ūputa tomora'a o tō mātou aroā i mua i te fare tāpe'ara'a pere'o'o i te pae 'atau o te fa'a'apu tiare tahiti. 'Āua'a te patu-ra'a-hia teie fare i 'ōhie ai tō'u orara'a.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *Inanahi nei, nō Teahupoo vau 'e tō'u hoa marite i te taime po'ipo'i. I muri mai, i te tahara'a mahana, 'ua tāmā'a māua i Vairao. I teie mahana, e tere māta'ita'i tō māua i te ana Vaipoiri.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Auē te fa'ahiahia 'e te 'oa'oa o te parau nō Tavae Raioaoa i roto i teie puta. E ta'ata itoito 'e te 'aravihi. Mea maita'i 'ia riro mai teie huru ta'ata 'ei hi'ora'a nā te taure'a.* – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. *Nō'u nei, e'ere te mau pehepehe a Henri Hiro i te mea pa'ari noa atu tē ta'a ra ia'u te tahi noa mau ta'o i fa'a'ohipahia i roto.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements. *'O Taputapuātea te marae tuiro'o nō te ao Mā'ohi. Tei Opoa i Raiatea tōna patu-ra'a-hia. Nō reira, e vāhi faufa'a roa teie nō te nūna'a Mā'ohi.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. *'O vau 'o Taurua Manu. 'Ua roa'a mai ia'u te parau tū'ite "BAC ihi" e 5 matahiti i teie nei. E tuati ma'i tō'u tōro'a. 'Ua rave mai au i te 'ohipa i te fare ma'i i Mama'o 'e i teie nei tei Uturoa vau. Nā'u e ha'apa'o nei i te fāri'ira'a i te mau metua vahine fānau 'āpī.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. *'Ua haere 'o Taurua i te ha'api'ira'a tōro'a tūati Mathilde Frébault i Mamao i Pape'ete i te matahiti 2020. Mea fifi roa tōna orara'a i roto i te 'utuāfare o tōna tuahine i Titioro. Mea fifi i te fa'anaho i te tahi vāhi nō tāna ha'api'ira'a. 'Ua manuia rā i muri mai.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. *Tē ora nei te nūna'a o Rapa i ni'a i te tahi fenua e vai ra i te pae 'apato'a ia Tahiti i te tahi fāito ātea e hau i te 1200 tiromētera.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. *I te ho'ira'a mai 'o Henri Hiro i te fenua nei i te matahiti 1972, e piti matahiti i muri mai, 'ua riro mai 'oia 'ei fa'atere nō te Fare Tauhiti Nui. I te reira taime ato'a, 'ua 'aro 'oia i te mau tāmatamatara'a 'ātōmī e tupu ra i Moruroa.* – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples. *I tō'u mana'ora'a, mea tano nō tō tatou nūna'a 'ia fa'atura i te ihiheiora. Nō te mea, tei reira te ora o te u'i nō ananahi.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief.

une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. *Nā mua roa, 'ua mana'o 'o Noti e mea 'ōhie i te huri 'ei reo tahiti te pīpīria i muri iho i tō na 'itera'a ā e tāpiri i te nūna'a. Nō reira, 'ua ora 'oia e rave rahi matahiti i pīha'i iho i te ta'ata tahiti.* – Exposer et expliciter un projet, une intention, une projection dans l'avenir. *I teie fa'afa'aeara'a ha'api'ira'a i mua nei, e tere mātou i Tetiaroa nō te tahi 'ōpuara'a pārurura'a i te mau manu nō te fenua.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques. – *E ta'ata pa'umotu paha 'o ia.* – *'Aita paha 'ona e parau Tapuhoe ra.* *'Ua 'ite 'ōna i te parau e piti reo pa'umotu : te mihiroa 'e te maragai.*	*I te matahiti 1801, 'ua 'ōpua nā 'orometua porotetani J. Davies 'e 'o H. Nott e huri i te puta pīpīria 'ei reo tahiti. Nō reira, 'ua tauturuhia rāua 'e te ari'i Pomare II.* *I te hope'ara'a, 'ua nene'ihia te pīpīria i Ronetona i te matahiti 1835 'ei 3000 puta.* – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. *I teie matahiti i mua, e reva 'o Taurua 'e tōna metua vahine i Rikitea i Maareva. E haere māua e māta'ita'i i te fare pure Tātorita "St Michel" nō te mea e tere mai tā māua pāroita i reira.* – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. *'Āhiri i pāruru 'oi'oihia te manu 'uravaero o Rimatara, 'ua 'aere noa īa i teie mahana.* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). *Eaha ia huru peu tenā ! Mea pe'ape'a 'e te hepohepo nō te u'i nō ananahi no te mea 'ua vi'ivi'i roa te tairoto.* – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations. *Hau atu te ta'ata i te ha'avi'ivi'i i te tairoto, hau atu te mau i'a i te varavara.*

Interaction orale et écrite, médiation

En première, selon les situations et les besoins, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent, en des termes courants ou imagés, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel. Les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats, les échanges avec des interlocuteurs natifs et les correspondances scolaires sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un évènement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – Échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les paraphrasant de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. – Compenser son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. *E hia taime i roto i te matahiti tō 'oe terera'a mai Tahiti nei ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité. Y réagir. *'A fa'aro'o mai na, e fa'aara atu vau ia 'oe. E ha'apa'o maita'i i te hau'a fāfaru, e marua 'oe i raro.* – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de modaux. *'Ia tae i te tau ua, 'e 'ōpani-'eta'etahia i te hopu i roto i te tahora.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. *'Aita vau 'e 'āfaro ra i tā 'oe parau.* *Tē mana'o nei au e, tē hape ra 'oe.* *Tē mana'o nei au e, e fa'atano i tō 'oe mana'o.* – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). *'Ia hi'ohia atu te tano noa ra te mana'o.* *'Aita e faufa'a e fa'atano i te reira parau.* *Te mana'o ra 'oe e, e nehenehe e pū'oi ?* – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. *'Ia ora na tātou pauroa. / E Taurua iti ē… / Pārahi ana'e.* – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. *Mea pāpū tena mana'o ? 'A ha'apāpū mai na. / 'A fa'ananea mai.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. *Nō te ha'amata… / Nō te pū'oi… / I te tuha'a matāmua… / I te piti o te tuha'a…* – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. *Tē pe'ape'a nei au i te rahi o te fa'a'inora'a i te huma.* *Tē ha'amana'o noa mai ra terā hōho'a i te fa'atura 'ore*	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. *E ti'a ānei ia 'oe e ha'apāpū i tō 'oe mana'o ?* *A tātara mai na i tō 'oe mana'o ?* *Mea nāfea īa e parau i terā vāhi ?* – Donner des **conseils, des consignes ou** des **ordres** de **manière adaptée** en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. Y réagir *'Ia tae atu 'oe i Pape'ete, a haere atu i te 'āua tiare a te ari'i vahine Pomare IV.* *E tano ānei 'ia 'oe e 'ohi i te 'ahu ? / 'Ē, na reira īa.* *Tē ta'ahia atu ra tō 'oe mana'o. / Mea maita'i roa.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes**. *E tāmā'a ānei 'oe i teie nei ?* *Mea papū tā'u parau tahiti.* *E ti'a ānei 'ia 'oe e tāpiri i te 'ūputa ?* *'Ua 'ite 'oe e 'ua 'opanihia te pīahi i te puhipuhi i te 'ava'ava i roto i te piha.* *'A fa'a'oroma'i.* – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. *'A vauvau mai ā i tō 'oe mana'o ?* *Nō te aha 'oe i mana'o ai e 'ua tano 'oe ?* *Tē māraramahia atu ra tō 'oe mana'o 'aita rā vau e fāri'i.* – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. *E aha te hi'ora'a e tano e hōro'a ?* *'A fa'ahōhonu mai i tō 'oe mana'o ?* *'A arata'i māite i tō 'oe mana'o ?* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. *'Ia ora na, e aha tō 'oe huru ? / 'Ia maita'i i te taera'a mai. / 'Ia maita'i i te ho'ira'a. / E fārerei ā tātou.* – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens.

o te ta'ata i te vāhi fa'ata'ahia nō te huma. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. *Mea navenave roa teie hīmene tā Angelo Neuffer i ni'a ia Raiatea nō te mea tē fa'ateni nei 'oia i tōna here i tōna fenua.* *Tē pe'ape'a nei au i te 'ū'anara'a o te ho'ora'a o te rā'au ta'ero i roto i te mau fare ha'api'ira'a.*	*E aha te parau e tāpe'a mai ? A ha'apāpū mai i terā tuha'a ? 'A fa'ahōhonu na terā tuha'a ?* – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. *'Ei 'ōmuara'a / Nō reira / Nā reira ato'a ho'i / E hau roa atu / 'Ei pū'ohura'a / 'Ei fa'ahopera'a.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. *'Ua 'oa'oa roa vau i te 'itera'a atu mea rahi te nūna'a nō rāpae e 'ori ra i te 'ori tahiti. Mea 'ana'anatae roa.* – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier. *'O te 'āti Teva te 'āti rahi roa a'e i Tahiti hou te taera'a mai te mau mitionare peretāne i te matahiti 1797. Mai Papara e tae atu i Taiarapu. E tai'ohia e va'u mata'eina'a i roto iana. 'O Farepu'a tō na pū marae i patuhia i Vaiari.*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire et LVB

En classe de première, la phonologie et la prosodie, le lexique en lien avec les axes culturels, et le travail sur la grammaire sont des composantes clés de la pratique des langues vivantes. C'est en combinant ces différents aspects avec les connaissances et compétences acquises dans le domaine culturel que les élèves développent leur maitrise linguistique et parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et compréhensible tout en utilisant un langage fluide et naturel. Ils parviennent également à mieux comprendre leurs interlocuteurs et à interagir avec eux de façon spontanée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

Dans le prolongement des apprentissages de seconde, les élèves de première sont familiarisés à toutes les composantes phonologiques qui caractérisent la langue étudiée. En milieu scolaire, l'intégration du système sonore est facilitée par des exercices appropriés reliant son et sens, par des activités permettant la découverte des régularités, et par les correspondances à mettre en évidence entre graphie et phonie.

B1 phonologie
Maitriser des connaissances phonologiques : distinction entre voyelles longues et brèves, prononciation des diphtongues et de l'occlusive glottale
Connaitre quelques règles d'accentuation du mot selon sa composition : *r**eo**, 'oh**i**pa, ta**a**ta, fen**u**a*
Accentuer l'emploi de la particule aspectuelle *Tē… ra* (expression du progressif) en comparaison avec la substantivation *Te* mot + *ra'a*
B1+ phonologie
Accentuer la prononciation de phrases contenant plusieurs fois des diphtongues et l'occlusive glottale, cas des voyelles consécutives
Connaitre la règle d'accentuation selon laquelle l'accent tonique correspond à la voyelle longue : *fei**ā**, t**ā**vana*
Accentuer les phrases contenant la particule aspectuelle *Tē… ra* et la substantivation

Lexique en lien avec les axes culturels

En classe de première, les élèves enrichissent et développent leur lexique. Les contenus culturels définis par le programme orientent le choix du lexique. La variété des documents utilisés offre une grande richesse lexicale qui nourrit l'expression différenciée et nuancée des élèves. La maitrise du vocabulaire consiste, à terme, en leur capacité de choisir l'expression adéquate dans leur répertoire.

– **Les contacts entre civilisations éloignées**

B1 *fārereira'a, ta'ata'ē / papa'ā / ta'ata'e'ē, tere, inutai, horomoana / terepahi, ihitai*

B1+ *'aifenua, fenua 'aihu'arā'au, nīnivaru, 'ārepurepura'a, peu tumu / ta'ere mā'ohi, ta'a'ore, ha'amoura'a*

– **Mouvements de population**

B1 *reva, fenua, 'ohipa / tōro'a, fare, 'oire, tau 'āpī / orara'a'āpī, vāhi 'āpī*

B1+ *tauira'a i te orara'a I te tahi atu vāhi, ātea, 'aimamaura'a, ta'amotu, mata'eina 'a, nō te mata'eina 'a, fano, fa'areva*

– **La danse tahitienne**

B1 *'ori tahiti, pehe, 'ōro'a, 'ahu 'ori, reo, heiva, feiā 'āpī / taure'are'a, fa'a'ite*

B1+ *ha'api'i, fa'aitoito, pupu 'ori, ta'ahira'a 'āvae, 'arori, 'upa, tutu'u, te mau u'i, te'ote'ora'a*

– **Le handicap**

B1 *'aupo'i, huma, huma mero, huma roro, pārahira'a uira huma, fifi, ma'i, te fa'ao'ō'ora'a, te ta'a'ēra'a, te pāto'ira'a*

B1+ *te huru o te huma / te fifi, te 'erera'a, te 'aravihi, te huma-'ite-orehia, te hepohepo, te ti'avarura'a, te hi'ora'a 'ino, te mana'o-oti-noa, te fa'aru'era'a, te hāmani-'ino-ra'a*

– **Travail, recherche d'un emploi (hors de son ile)**

B1 *te motu, te revara'a, te mau ha'api'ra'a, te fa'aru'era'a i te ha'api'ira'a, te fa'aru'era'a i te fenua*

B1+ *te moni rahi o te orara'a, te āteara'a o te 'utuāfare, te 'erera'a i te faufa'a, te mau fifi i te pae o te fa'anahora'a, te ha'apaera'a*

– **Identité et questions de genre**

B1 *tamāroa, tamāhine, tauira'a, ti'ara'a tāne / vahine, ti'amāra'a*

B1+ *ta'a'ēra'a, pāto'ira'a o te 'utuāfare, māuiui, te mau pupu tā'atira'a i te pae tino, LGBTQUIA+, fāri'ira'a iāna iho, raerae, māhū, tata'ura'a purotu tāne / vahine*

– **Engagement au service de la langue**

B1 *reo, pāpa'ira'a, reo ti'amā, pāruru, fa'aora, fa'atura, fa'aho'i-fa'ahou-ra'a*

B1+ *poro'i poritita, ha'amau, ha'aparare, pehepehe i te nūna'a, 'ōrerora'a i mua i te huira'atira, te ara-māite-ra'a i te pae o te ta'ere, te fa'a'āpīra'a*

– **Artisanat, gravure, tatouage**

B1 *tātau, hoho'a, nana'o, tarai, 'ohipa rima'ī, rahu'a, mauiha'a tatou, mauiha'a nana'o*

B1+ *ha'apāpu i te hō'ē ti'ara'a, ha'amana'o i te peu tahito, nihinihi, 'ainihi, a'ia'i, hāviti, purotu, 'una'una, peu tupuna*

– **Lieux emblématiques**

B1 *vāhi, 'ētārētia, marae, vāhi mana*

B1+ *tāipe mo'a, tāpa'o mana, fare tahito, ti'a fa'atere, faufa'a tupuna, patura'a, te vai-maita'i-ra'a o te mau mea tahito, faufa'a 'āi'a, te aura'a o te mau vāhi*

– **Se déplacer proprement, énergies renouvelables**

B1 *pere'o'o uira, vi'ivi'ira'a pape, vi'ivi'ira'a reva, vi'ivi'ira'a tai, hinu, mata'i ora, ito, ito mahana, ito moana, ito mata'i, rāve'a 'āpī*

B1+ *ito 'āpī, ito fa'a'āpī, ito ha'amaita'i, ihiheiora, rāve'a hamanira'a tauiha'a 'āpī, pūhā, fa'ahotura'a, hō'ārahu*

– **Produire autrement**

B1 *mā'a hotu, mā'a tupu, fa'aineinera'a mā'a, mā'a nō te fenua, nātura, aru, tai, reva, arutaimāreva*

B1+ *fa'arava'ira'a faufa'a, mā'a ihiora, rāve'a 'āpī nō te fa'aineine i te mā'a*

– **Hydroponie et autres modes**

B1 *fa'a'apu, tupu, repo, mā'a hotu, mā'a tupu, tumu rā'au, te mau mea ora o te nātura, fa'a'apu mā'a hotu / rau*

B1+ *ihiheiora, heipuni fa'a'apu tāpapepori, fa'a'apu tārepo'ore, ti'aturira'a i te rāve'a 'āpī, hopoi'a 'āmui, fa'a'apu huero*

Axe 5- L'être humain et la nature

– **Vivre en harmonie avec la nature**

B1 *fenua, mou'a, miti, moana, 'ānimara, auhō'ēra'a, 'ite tupuna*

B1+ *noho 'āmui, vi'ivi'i'ore, ha'api'ira'a a te nātura, fa'aurura'a i te pae vārua, fa'aho'i-fa'ahou-ra'a i te hō'ē tā'aira'a, punaora, tuatuāora*

– **Métamorphoses, contes et légendes**

B1 *'ā'amu, tauira'a huru, ihi fa'atumu ao, 'aivāna'a rahu ao, parau tumu*

B1+ *'ā'ai tātumu, pa'ari matarohia, tāura, te mau atua mā'ohi, ti'aturira'a, ferurira'a fa'ahiahia, tai'ora'a tāipe*

– **Visions d'écrivains, l'importance de la terre**

B1 *fenua fa'a'amu, tāparau, ti'ara'a mā'ohi, fenua tupuna, pūfenua*

B1+ *rahura'a, atua, pure, 'ōrama pehepehe, fa'ahanahanara'a, faufa'a 'āia, mana 'o te parau*

Grammaire B1 / B1+

L'étude de la grammaire est l'un des outils permettant de complexifier et de perfectionner le maniement de la langue et d'enrichir la réflexion. Les élèves sont conduits à découvrir les règles d'usage de la langue, à identifier les points de syntaxe ou de morphologie constitutifs du document, afin de se les approprier pour leurs propres besoins. Ils sont ensuite entrainés à les remobiliser de manière fréquente.

La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage.

En classe de première, les élèves consolident les acquis des années précédentes et se concentrent sur quelques points particuliers, notamment sur les suivants.

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B1+.

Structure prédicative

- Maitriser l'ordre des mots. Dans une proposition affirmative, le sujet est placé habituellement après le prédicat.
- (B1+) Comprendre que la fonction de prédicat n'est pas réservée au verbe : *No Tahiti au, E tāupo tō'u.*

Les propositions

- Distinguer les deux types principaux de propositions : proposition verbale, proposition non verbale (le tahitien utilise beaucoup les propositions non verbales).
- (B1+) Utiliser les propositions verbales et non verbales dans des phrases affirmatives, négatives, interrogatives, interronégatives

La phrase complexe

- Les propositions compléments circonstanciels
  - - marquant le temps
    - antériorité, simultanéité, postériorité : *nā mua, i muri iho, i muri mai*
    - (B1+) antériorité, simultanéité et postériorité **:** *hou* (suivi de l'inceptif *ai*)- *Hou 'oia 'a reva ai, 'ua haere mai 'oia e aroha ia matou*
  - - marquant la cause :
    - nō te mea, nō, i te mea
    - (B1+) remplacer *nō te mea par nō, utilisation de la forme négative : nō te mea 'aita*
  - - marquant le but :
    - Construire avec la préposition *nō*
    - (B1+) Construire avec la conjonction *'o*
  - - marquant la conséquence :
    - Construire avec la particule *ai (c'est pourquoi), nō reira (idem)*
    - (B1+) Construire à la forme négative
  - - marquant l'opposition :
    - *terā rā, rā*
    - (B1+) *ho'i, noa ai*
  - - marquant la concession : *noa, mai, atu, a*
    - noa ā, noa ai, noa ai ā
    - (B1+) En intercalant l'adverbe *mai* – Exemple : *Tē vai noa mai ra tōna huru tihotiho noa mai ai 'oe iā'u iāna* (Il est resté égal à lui-même bien que tu m'aies excité contre lui)
- Les subordonnées introduites par *i (te), ma, nō, ē*
  - Utiliser
  - (B1+) Renforcer et diversifier
- Les propositions relatives construites avec *ai, 'o... tā*
  - Connaitre les constructions (but, lieu, date, cause)
  - (B1+) Utiliser, renforcer et diversifier

La négation

- Consolider les expressions courantes de la négation : *'aita nei, 'ere, 'eiaha roa*, *'ia 'ore*, etc.
- (B1+) Enrichir ces expressions des formes négatives suivantes : *e'ita e 'ore / 'ore noa atu / 'āhiri aita / 'āhiri e 'ita / 'ia 'ore noa atu*

Les possessifs

- Utiliser *tō, tā / nō, nā / ō / ta'i*
- (B1+) Renforcer l'étude et l'usage des pronoms personnels duels et pluriels (inclusifs et exclusifs)
  - *tāua, māua, 'ōrua, rāua*
  - *tātou, mātou, 'outou, rātou*

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières – LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour rendre les objets d'étude accessibles, on propose aux élèves des supports de natures très variées (textes, images, son, films, etc.), afin de leur laisser la possibilité d'aborder le sens du document par des entrées sémantiques complémentaires.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, les mots transparents ou les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuie fortement sur la similitude avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- **À l'oral :** s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
  Tē vai ra i Hitiaa, te tahi tūtau nō te pahī a te tāpena Poutaviri (Bougainville).
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
  'O vau teie 'o Taurua. E 'ahuru ma ono matahiti tō'u. E toru tamari'i mātou. Nō Raromata'i tō'u mau tupuna. Tē noho nei rā vau i Pape'ete.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles.
  I te 'āva'e titema i ma'iri a'e nei, 'ua reva mātou i te fenua Marite. 'Ua māta'ita'i mātou i te mau ahitiri 'e te hiona.
- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
  Nō Raiatea mai 'o Taurua. Tē noho nei 'oia i Tahiti 'e te 'utuāfare o tōna tuahine i Titioro.

– **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
'Ua tae mai te 'evaneria i te 4 nō Māti matahiti 1797 i te 'ō'o'a nō Matavai.
– Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
Mea au a'e nā'u te pōpoi i te kā'aku.
– Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
Tē mana'o nei au e mea nehenehe a'e te… i te …
– Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
  • ajouter un élément : *'e, hau roa atu*
  • illustrer : *'ei hi'ora'a, 'oia ho'i, mai*
  • exprimer une opposition : *terā rā, teie rā*
  • exprimer la cause par juxtaposition : *Aita e heiva. 'Ua topa mai te ua.*
– Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
'Ia fa'atura 'oe i te ture o tā'u īa e hina'aro nei.
– Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.
E tae mai paha 'oia ananahi. 'Aita paha 'oia i 'ite.

Interaction orale et écrite, médiation

La nécessité, en LVC, d'adosser les situations d'interaction et de médiation à des axes culturels ambitieux, invite à fournir des modèles d'interaction standardisés et à viser une automatisation rapide de ces derniers. L'instauration immédiate et systématique d'un rituel de prise de parole est pour cela indispensable.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies
– Attirer l'attention pour prendre la parole.
– Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
– Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
– Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers
– Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
'O vai tō 'oe i'oa ? / I hea 'oe e noho ai ? / E hia matahiti tō 'oe ?
– Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** grâce à des impératifs, des auxiliaires de modalité ou d'autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés. Y réagir.
'A fa'aro'o i te parau. / 'A tāmau 'ā'au i te ha'api'ira'a. / 'A fa'a'ohipa i te puta pāpa'i. / 'A hi'o mai i mua.
– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de modaux.
E nehenehe au e tomo ? / 'Eiaha e tomo. / E fāri'i au ia 'oe.
– Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**.
'Ē, 'ua tano 'oe. / E parau mau tā 'oe. / 'Aita vau 'e fa'ati'a.
– **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
E nehenehe 'oe e tauturu mai ? E tano īa 'oe e tāpiti fa'ahou ?
– Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
Māuruuru roa. / Pārahi 'e fārerei ā tāua.

- **Relancer** par des questions simples non développées.
  'Aita vau e ta'a ra, e nehenehe 'oe e tauturu mai ?
- Utiliser toute la gamme des verbes de perception.
  Hi'o / Māta'ita'i / Hi'opo'a / Fa'aro'o.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information**.
  I roto i te tai'ora'a. / I te 'ōmuara'a / I rōpū / I te rēni 4.
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
  Mea 'ata'ata roa teie ha'uti ta'ata ora.
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.
  E hope te fa'a'ite'itera'a i te 'ahu heva tūpapa'u i te pū Anavaharau i te matahiti 2026. E nehenehe ā 'outou e haere i Punaauia mai te monirē 'e tae atu i te tāpati mai te hora 9 i te po'ipo'i 'e tae atu i te hoa 4 i te tahara'a mahana. Mea tāmoni 'ore nō te mau pīahi.

Outils linguistiques – LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée en LVA et LVB : à partir d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

A2
Il s'agit de continuer à entrainer les élèves aux sons spécifiques du tahitien par rapport au français et d'en travailler la prononciation selon le lexique rencontré. Une attention particulière est portée sur l'accentuation (des mots, des groupes de mots, de la phrase) et sur la mélodie de l'énoncé.

Lexique en lien avec les axes culturels

A2

- Le mode de vie : *hora 'ohipa, hora tāmā'ara'a, hora 'ohipa, ta'oto, ori haere…*
- La maisonnée : *te piha ta'otora'a / haumitira'a / tunura'a mā'a…*
- La danse : *te 'ori, te ha'api'ira'a 'ori, te tata'ura'a 'ori, te 'apa, te heiva…*
- Le monde scientifique et technique : *te roro uira, te mau rāve'a 'āpī, te mātini uira….*
- Le voyage, la migration : *te terera'a, te revara'a, te tere pūhapara'a, te va'a, te pahī…*

Grammaire A2

Le prédicat

- Maitrise des principaux prédicats :
  - le prédicat verbal
  - le prédicat prépositionnel
  - les prédicats présentatifs

Le sujet

- Le sujet suit le prédicat. Il ne porte pas de marque spécifique. La fonction de sujet est remplie par un syntagme nominal, qui peut avoir comme noyau un nom commun ou nom propre ou un pronom personnel ou autre etc.
  - **Les compléments**
    Les compléments sont des expressions prépositionnelles
  - **Le qualificatif ou la qualification**
    Le terme de la qualification ou le qualificatif peut être :
    - une forme verbale
    - une forme inclusive
    - un autre qualificatif

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

En classe terminale, dernière étape de l'apprentissage de la langue au niveau de l'enseignement secondaire, il importe de proposer des contenus culturels plus ambitieux, nécessitant davantage d'abstraction, pour amener les élèves à bâtir une pensée plus personnelle, construite et raisonnée sur diverses problématiques.

La variété des axes et des objets d'étude présentés ici permet aux professeurs de bâtir librement leur progression afin de consolider les compétences culturelles et langagières acquises précédemment par les élèves, tout en les aidant à gagner encore en autonomie.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude. Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif. Qu'ils choisissent au sein des objets d'étude proposés ou non, les professeurs veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Les objets d'étude plus adaptés à la LVC sont signalés, ce qui n'exclut pas qu'ils soient mis en œuvre dans les autres modalités d'enseignement.

Axe 1. Espace privé et espace public

En Polynésie française, la distinction entre espace public et espace privé s'exerce sur des bases culturelles, sociales et géographiques. Traditionnellement, les Polynésiens ont une conception communautaire de l'espace où la notion de collectivité prime souvent celle de l'individualité. Les espaces publics sont considérés comme des lieux d'échanges, de partage et d'interactions régulés par des normes sociales et culturelles. Les espaces privés sont généralement marqués par une grande intimité. Cependant, même dans les espaces privés, la frontière entre l'individuel et le collectif peut être floue. Comment les espaces publics, souvent conçus pour la socialisation et le rassemblement communautaire, peuvent-ils évoluer face à des enjeux de préservation de la vie privée et aux habitudes modernes ?

Objets d'étude possibles

- Le *fa'a'amu*, une pratique d'adoption
- La mixité a-t-elle des limites ?
- Les aménagements publics : espaces pour mieux vivre ensemble ?

Axe 2. Territoire et mémoire

Territoire et mémoire sont deux ancrages forts dans l'identité du Polynésien. *Te fenua*, la terre, les eaux, les paysages et les éléments naturels ne sont pas simplement des ressources ou des espaces géographiques ; ils portent aussi des significations symboliques, culturelles et spirituelles. Ils sont le support de mémoires collectives qui façonnent les pratiques et les représentations. Aujourd'hui, la reconnaissance de lieux emblématiques marqués par l'histoire coloniale, des évènements culturels, des luttes sociales fait son chemin entre oubli et héritage.

Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Objets d'étude possibles

- Les quartiers de Pape'ete, lieux de vie et de mémoire (conseillé en LVC)
- Sur les traces du passé
- Il était une fois un nom et un lieu : toponymie et mémoire collective

Axe 3. Fictions et réalités

Qu'ils soient réels ou fictifs, oraux ou écrits, les récits sont à la base du patrimoine culturel des individus et nourrissent l'imaginaire collectif. Comment sont véhiculés les croyances, les mythes et les légendes qui constituent le fondement des civilisations ? Les figures du passé demeurent-elles des sources d'inspiration et de création ? Comment les icônes modernes, les influenceurs, les « DJ » ou les entrepreneurs en ligne deviennent-ils des modèles à suivre ? Les mondes imaginaires ou virtuels offrent à chacun l'occasion de s'évader de la réalité tout en invitant à une réflexion sur le contact parfois perdu avec le monde réel.

Objets d'étude possibles

- Les *tāura*, figures tutélaires et protectrices
- Les mythes et les légendes comme reflet de la réalité culturelle et sociale
- Tahiti, une ile où il fait « bon vivre » : une utopie enracinée ?

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Comme dans de nombreuses sociétés, la communication en Polynésie française est marquée par des enjeux culturels, sociaux et politiques qui conditionnent ses diverses formes et modes de transmissions. À côté des formes traditionnelles, les nouveaux types de communication, tels que la télévision, les médias sociaux et les podcasts apportent une nouvelle dynamique et soulèvent aussi des défis en termes de préservation de la langue et de la culture. Les modes traditionnels de communication sont-ils réellement menacés par ceux qui sont véhiculés par les technologies modernes ?

Objets d'étude possibles

- La communication non verbale (conseillé en LVC)
- Manœuvrer la parole : la prise de la parole spontanée et préparée en culture polynésienne
- La langue tahitienne dans un contexte plurilingue

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

Dans l'univers singulier des mondes virtuels, la notion de citoyenneté prend une nouvelle dimension car ces espaces numériques peuvent transcender les frontières géographiques et redéfinir les modes d'interactions sociale, économique et politique. Le lien entre citoyenneté et mondes virtuels en Polynésie française soulève la question de l'inclusion numérique, de l'accès à l'information et de l'exercice des droits civiques mais aussi de la préservation de la culture. Peut-on s'ouvrir à l'international tout en sauvegardant ses traditions et ses valeurs ?

Objets d'étude possibles

- L'intelligence artificielle
- Le mal-être en ligne de mire
- L'ile dans le *cloud*

Axe 6. L'archipel des Tuamotu et des Gambier, une double insularité : entre éloignement et connexion

Les archipels des Tuamotu et des Gambier se distinguent par leurs caractéristiques géographiques, leur patrimoine culturel et leurs défis contemporains. Tandis que les Tuamotu forment une vaste chaine d'atolls coralliens, les Gambier se singularisent par leurs iles hautes d'origine volcanique. Ces territoires, longtemps isolés, sont aujourd'hui confrontés comme les autres aux enjeux de la mondialisation, du développement durable et de la préservation de leur identité.

Objets d'étude possibles

- Un cadre unique mais vulnérable
- Des héritages historiques et culturels distincts
- Une économie tournée vers l'exploitation des ressources marines
- Les défis de l'ouverture et de la modernité

Repères linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et B2 (Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Dans la continuité de la classe de première, des supports de natures très variées sont proposés aux élèves, que l'on encourage à avoir une démarche d'investigation et de recherche active. Cela contribue efficacement à la construction de leur autonomie et donne du sens à la lecture ou à l'écoute des documents. Face à un corpus documentaire ils peuvent ainsi opérer un tri dans les informations comprises, et les hiérarchiser pour ensuite en rendre compte.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (baladodiffusion). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les tâches d'expression proposées aux élèves demeurent très variées : il s'agit de raconter, rendre compte, expliquer, hiérarchiser les informations, d'exprimer son opinion et d'argumenter. À l'oral, les élèves peuvent être amenés à réaliser des exposés, enregistrer des podcasts, résumer le contenu d'un document en l'explicitant, participer à un jeu de rôles ou à un débat. À l'écrit, ils sont en mesure de rédiger un courrier détaillé, un article, une synthèse, une critique de livres ou de films, mais aussi de produire des textes créatifs « à la manière de ». À cet égard, il est judicieux d'adosser les tâches de production aux tâches de réception, afin d'enrichir le lexique de production en puisant dans les supports de réception. À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre à l'élève de les comprendre et de progresser dans sa maitrise de la langue, sans pour autant le bloquer dans sa prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des évènements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. • **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori*. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** es registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux : *E ta'ata nō Moorea 'o Hiro. Te noho nei 'oia i Tahiti a piti matahiti i teie nei. Tē rave nei 'oia i te 'ohipa i Pape'ete.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques : *'Ia ora na, 'o vau teie 'o Taurua. E taure'are'a tamāhine au nō Raiatea, tei roto vau i te piha ha'api'ira'a tōro'a nō te fāri'ira'a rātere.* – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées : *E pa'umotu vau. 'Ua reva mai au i Tahiti nei nō te ha'api'ira'a. E mea maoro i teie nei, 'aita vau i 'ite atu ra i tō'u nā metua. 'Aita ato'a vau e paraparau fa'ahou ra i tōu reo.* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants : *E tia'i au ia 'oe i rāpae'au mai te fare ma'i, i te pae tai, haere ti'a atu i Pira'e..* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Inapō, 'ua haere māua e tāi'a. Nō teie po'i'po'i noa te i'a i te unahinahi-ra'a-hia ! Taofe maita'i tātou 'āraua'e.* – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des évènements : *E ta'ata nō Moorea 'o Hiro. Te noho nei 'oia i Tahiti a piti matahiti i teie nei. Tē rave nei 'oia i te 'ohipa i Pape'ete. 'Ua fa'aipoihia i te hō'ē vahine pa'umotu. E piti tamari'i tō rāua.* – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. : *'Ia ora na ! I teie mahana, e fāri'i mai tātou i te tahi manihini. E ta'ata tuiro'o teie i roto i te tū'aro. E fa'a'ite mai īa 'ona i tōna parau.* – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés : *E pa'umotu vau. 'Ua reva mai au i Tahiti nei nō te ha'api'ira'a. E mea maoro i teie nei, 'aita vau i 'ite atu ra i tō'u nā metua. 'Aita ato'a vau e paraparau fa'ahou ra i tōu reo. E pa'i... ! Nō te aha pa'i... !* – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants : *'A rave mai na i terā atu piriaro i muri noa mai ia 'oe i tō 'oe pae 'atau i raro a'e i terā pāreu 'ute'ute.* – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant

de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse) : *'Auē ho'i teie po'e maniota i te tuhituhi ē.* – Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre *'Aita vau e tū'ati ra i tō 'oe mana'o. E mea nehenehe a'e terā purotu noa atu e'ere 'ona i te mea roa roa.* – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief : *Nā mua roa, e fa'a'ite atu vau 'o vai au. I muri mai, e vauvau atu vau i tā'u tāpura 'ohipa 'e nō te 'ōpani, e hōro'a atu i tō'u mana'o.* – Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir : *Tē 'ōpua nei au e reva i te ara i teie matahiti i muri nei nō te ha'apa'ari i tō'u mau 'ite i ni'a i terā tumu parau.* – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques : *Mai te peu e tae mai 'oe i nā mua a'e i te hora 12, e tia'i īa vau ia 'oe nō te tāmā'a, 'aita ana'e, e tāmā'a īa vau nā muri i tō'u mau hoa.*	l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité : *Inapō, 'ua haere māua e tāi'a. Nō teie po'i'po'i noa te i'a i te unahinahi-ra'a-hia ! Taofe maita'i tātou 'āraua'e. Tano maita'i, e tae mai tā'u tamaiti i teie avatea !* – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.) : *'Auē ho'i teie po'e maniota i te tuhituhi ē. 'Ua rahi roa te tihota i te tu'u-ra'a-hia.* – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes : *'Aita i maoro roa tō 'oe revara'a atu i tae mai ai 'ona. 'Āua'a pa'i e ta'ata tō te fare i terā taime. 'Āhani a'ita, 'ua tia'i fa'ahou ā īa i teie 'āva'e i muri nei.* – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes : *Tē 'ōpua nei au e reva i te ara i teie matahiti i muri nei nō te ha'apa'ari i tō'u mau 'ite i ni'a i terā tumu parau. E 'imi au i te tahi rāve'a 'ia reva ato'a tō'u māmā nā muri ia'u. E fa'aea māua i'ō e toru matahiti.* – Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel) : *'Āhani tō'u e pererau mai te manu e ma'ue ra, e ma'ue au atu nā te ara.* – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations : *Rahi noa atu ā tā 'oe mārō, e'ita iho ā vau e fāri'i i tā 'oe anira'a.*

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, les élèves collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'appuyer sur une variété d'éléments phonologiques et grammaticaux pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui en des termes courants ou imagés une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel. Ils peuvent aussi échanger, vérifier et confirmer des informations afin de faciliter la compréhension de tous. Les jeux de rôle, les travaux de groupes, les débats, sont autant d'activités propices à l'expression, aux échanges et à la médiation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur. Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes ou dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y). Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et / ou clarification.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard.

Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes.

Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X).

Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X).

Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.

Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Les exemples renvoient aux axes culturels et mobilisent des outils linguistiques listés en fin de document. La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B2.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure : *E aha te fāito pūai o te mata'i anahi ?* – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir, grâce à des impératifs ou des auxiliaires de modalité : *'Ia mā 'oe i te pape, 'a rave i tā 'oe 'ohipa ha'api'ira'a.* – **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de modaux : *E nehenehe au e haere e ori haere nā muri i tō'u mau hoa i teie avatea ? 'Ē, 'ia tae mai ra 'oe i te fare nā mua a'e i te hora pae.* – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance : *'Ē, e nehenehe 'oe e fa'ahoro i tō'u pere'o'o, 'a hi'o maita'i rā.* – Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire) *'Ua ta'a ānei 'oe i tā'u anira'a ? Tāpiti fa'ahou ?* – Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit : *'Ia ora na, 'a tomo mai. 'A tīa'i noa ma'a miniti e ti'ihia mai iho ā 'oe.* – **Relancer** et reformuler de manière souple : *'A tāpiti fa'ahou na i tā 'oe parau.* – Utiliser une gamme étendue de termes permettant	**Des actes langagiers** – Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques : *Terā iho ā tā 'oe i ani mai ? 'Ua tano ānei te fāito ? 'Aita i na'ina'i roa ? E piti iho ā tā 'oe e hina'aro ?* – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques : *E mea hau a'e paha e ho'o e piti tā'amu i'a. E mea rahi tātou i te fare. 'A rave ato'a mai te tahi atu mōhina mitihue.* – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes :** *E nehenehe au e haere e ori haere nā muri i tō'u mau hoa i teie avatea ? 'Ē, 'ia tae mai ra 'oe i te fare nā mua a'e i te hora pae. 'Eiaha e ha'ama'au ia 'outou nā ni'a i te purūma. 'A rave ato'a i tō 'oe tuahine nā muri ia 'oe.* – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles : *Tē hina'aro nei 'oe e 'amu i te i'a ota, 'e 'ona i te 'uru pua'atoro. 'A fa'aineine ana'e īa terā mau mā'a ato'a.* – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions : *'A fa'arava'i mai ā i tō 'oe mau mana'o, 'a ha'apāpū mai.* – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à

d'expliciter et **hiérarchiser** une information **:** *'A tai'o nā mua i te mau fa'auera'a hou 'a ha'amata ai i tā 'oe 'ohipa.* – Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée : *Tē mihi nei au i tō'u mau metua 'e i tō'u fenua ! Māuiui te 'ā'au 'ia mana'o ana'e au ia rātou. 'Āua'a pa'i tē paraparau pinepine nei au ia rāua 'e te hāpono mai nei rāua i te mau meea e ho'o-noa-hia i te fenua 'āi'a.* – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc. : *E tupu te tahi 'āru'i teatara'a i teie mahana pae i muri nei i te vāhi 'e i te hora i mātauhia. Terā noa iho ā te moni o te tīteti.*	l'écrit : *'Ia ora na, 'a tomo mai. 'A tia'i noa ma'a miniti e ti'ihia mai iho ā 'oe. 'A pārahi mai i'ō a'e. Māuruuru pa'i i te taera'a mai.* – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours **:** *E tāpe'a mai au i terā mana'o tō 'oe, nā'u e niuniu atu ia 'oe nō te ha'apāpū i te tahi tai'o mahana i reira tāua e paraparau maita'i ai.* – Utiliser une large gamme de termes permettant d'**expliciter un processus complexe** en le décomposant en une série d'étapes plus simples : *'A ha'aputu 'e 'a tāra'i nā mua i te mau tiare. I muri iho, 'a 'ō i te mau ha'ari uto 'e 'a 'āno'i atu ai. 'Ia oti ana'e, 'a haere atu i pae tahatai nō te 'ohi i te tahi mau u'a nō tē tāpē i tā 'oe mono'i.* – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée : *Tē mihi nei au i tō'u mau metua 'e i tō'u fenua ! Māuiui te 'ā'au 'ia mana'o ana'e au ia rātou. E'ita e 'oroma'i fa'ahou ia'u !* – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel : *E tupu te tahi 'āru'i teatara'a i te mahana pae hope'a o teie 'āva'e, i te vāhi 'e i te hora i mātauhia. Terā noa iho ā te moni o te tīteti. E tae ato'a mai 80 pīahi nō Mo'orea mai.*

Outils linguistiques – Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire, LVB et LVC

En terminale, la maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée, comparative et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe. L'élève est encouragé à mobiliser l'ensemble de son répertoire linguistique pour développer un usage approfondi de la langue pratiquée.

Les listes qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe.

Phonologie et prosodie

Dans le prolongement des apprentissages de seconde et de première, les élèves, en terminale, sont familiarisés avec toutes les composantes phonologiques qui caractérisent la langue étudiée. En milieu scolaire, l'intégration du système sonore est facilitée par des exercices appropriés reliant son et sens, par des activités permettant la découverte des régularités, et par les correspondances à mettre en évidence entre graphie et phonie.

B1 phonologie et prosodie
Consolider la prononciation des diphtongues et l'occlusive glottale
Accentuer l'emploi de la particule aspectuelle *Tē… ra* (expression du progressif) en comparaison avec la substantivation *Te* mot + *ra'a*
B2 phonologie et prosodie
Maitriser la prononciation de phrases contenant plusieurs fois des diphtongues et l'occlusive glottale
Maitriser les phrases contenant la particule aspectuelle *Tē… ra* et la substantivation

Lexique en lien avec les axes culturels

En terminale, les élèves développent l'étendue et la précision de leur lexique. Les contenus culturels définis par le programme orientent le choix du lexique. La variété des documents utilisés offre une grande richesse lexicale qui nourrit l'expression différenciée et nuancée des élèves. La maitrise du vocabulaire consiste en leur capacité, à terme, de choisir, dans leur répertoire, l'expression adéquate.

– **Le *fa'a'amu*, l'adoption**

B1 *tamari'i fa'a'amu, metua, ūtuāfare, fāri'i, hi'i, aupuru, fēti'i, tuha, ti'aturi, tā'aira'a, fa'atura, peu mā'ohi, auhō'ēra'a, fēti'i toto, pito hō'ē*

B2 *fa'aōra'a i roto i te 'ōpū fēti'i, parau fa'aau mōrare, parau fafau, aupurura'a, vaitaea'e, peu tu'utu'u mai e te mau tupuna, parau tutu'u, ha'amanara'a a te ture, faufa'a tupuna, ha'amanara'a a te ture, faufa'a tupuna, ture peu tumu*

– **Mixité sociale, interculturalité**

B1 *huru rau, āno'i, ha'apa'ora'a, fa'aro'o, u'i, ta'a-'ē-ra'a, ti'aturira'a, fa'a'oroma'i, 'ume'umera'a mana'o, ora 'āmui, fāri'i, pāto'i, tauira'a*

B2 *ta'ere rau, hīro'a, 'ārepurepura'a tōtiare, orara'a hau, ture nō te orara'a 'āmui, ihi morare, fifi i te pae tōtiare*

– **Aménagements publics**

B1 *'āua rā'au tanu, 'āua tiare tanu, vāhi, tahua, purūmu, fare pū, 'oire pū, pae tahatai, patu, pūru, fa'anaho, 'ohipa fa'a'ana'anatae, vi'ivi'i 'ore, rātere, rātere, tūhau, mero huira'atira, tino huira'atira, hopoi'a*

B2 *fa'anahora'a i te 'oire, vāhi 'āmui, fa'anahora'a ta'a 'ē, ti'ara'a huira'atira, ha'amaita'ira'a o te faufa'a 'āi'a, fifi i te pae o te fa'arava'ira'a, pārurura'a i te ihiihi o te fenua, 'ōpuara'a, fa'anahora'a fenua tāmau*

– **Quartiers de Pape’ete, urbanisation**

B1 *'oire, tuha'a 'oire, aroā, aroā nui, mātete, tahua, ora, noho, pārahi, 'ite, nō teie tau, nō te tau tahito, mātau-maita'i-hia, peu tumu, huira'atira, fa'a'ana'anataera'a, vi'ivi'i, purūmu, mata'eina'a*

B2 *tupura'a o te orara'a i te 'oire, tauira'a o te fenua, fa'ata'ara'a i te mau vāhi, mata'eina'a, ha'amaura'a o te hīro'a tumu, te pū, te hiti, ha'amana'ora i te pāpa'aparau*

– **Passé colonial, évènements historiques, conflits**

B1 *tau i ma'iri, 'arora'a, ti'a fa'atere, hui to'ofa, ari'i, 'arora'a, mana nō te 'aro, upo'oti'a, pau, pāruru, hau fenua, ha'amana'ora'a*

B2 *faufa'a 'āi'a o te fa'aterera'a hau, 'aihu'arā'au, hau farāni i pāto'ihia, ha'amana'ora'a 'āmui, fa'aho'i-fa'ahou-ra'a mai i te parau mau, vāhi āputara'a mēhara, pāpa'ira'a i te 'ā'amu, mana hau metua, fā'i, tātarahapa*

– **Toponymie, lieux**

B1 *vāhi, ta'ata, vāhi fātata, vāhi unuma, i'oa, fare ha'api'ira'a, aroā, mou'a, 'outu, 'ōtu'e, miti, aura'a, pi'ira'a, mato, patu, patura'a, pā, 'āti, 'ē'a, arati'a, marae, tahua*

B2 *patu, patura'a, pā, 'āti, 'ē'a, arati'a, i'oa ihi, i'oa iho, pi'i-noa-hia, i'oa tahito, i'oa tei tauihia, i'oa tei fa'aho'ihia, purūmu, fa'aiho i te reo, fa'aho'ira'a i te i'oa o te vāhi, tuha'a fenua, fa'aora i te reo, putuha'a nūna'a*

– ***Tāura*, croyances ancestrales**

B1 *vārua, vaerua, atua, tupuna, tāura tupuna, 'ānimara, pūai, mana, ti'aturi, pāruru, pure, 'ite, 'aivana'a, peu tumu, arata'i, 'ite-'ore-hia, mauri*

B2 *'una'una nohopapa, hoho'a pāruru, 'ā'amu ora, 'ōti'a i rotopū i tei 'itehia 'e tei 'ite-'ore-hia, tā'aira'a tapu, tā'amura'a motu-'ore i roto i te mau ao 'itehia 'e 'ite-'ore-hia, tāpa'o vārua, ihomana'o*

– **Mythes et légendes**

B1 *vāna'a rahu ao, 'aito, atua, 'ā'amu tupuna, hāmani, ha'api'i, fa'ati'ara'a parau, faufa'a, ture 'avei'a*

B2 *faufa'a tupuna, faufa'a o te mau vāna'a, fa'anahora'a o te mau vāna'a rahu ao, fa'anahora'a o te mau 'ā'amu, mana'o tumu, tātarara'a i te mau tāipe, nūna'a parau*

– **L’idéalisation de Tahiti ?**

B1 *motu, fenua, mahana, moana, tahatai, tau fa'afa'aera'a, moemoeā, tere, feruri, ātea, ta'a'ē, hau, 'aihau, navenave, nehenehe*

B2 *moemoeā haere noa, a'ua'ura'a mata'i, ta'a'ēra'a i rotopū i te hoho'a e te mau mea mau, mana'o hope, orara'a huna, fa'ahapara'a, parau tāhana, parau tīhani*

– **Communication non verbale, langage corporel**

B1 *mana,'apa, 'ata'ata, 'arori, vai mū noa, aroha, mata, rima, tino, 'ori, nīno'a mana'o, ha'amā, 'oa'oa, riri, here, 'amo'amo, fa'atū'ou, rāve'a tūreiara'a, māmū*

B2 *reo o te tino, fa'a'itera'a pāpū i te mau mana'o, fa'anahora'a o te mau 'apa, tāpa'o o te mū*

– **La maitrise de la parole**

B1 *parau, 'āparau, tatau, tuatāpapa, pāhono, vauvaura'a parau, 'ōrero, tai'o, ta'o, reo, paraparaura'a, poro'i, putuputura'a, fārereira'a, arohara'a*

B2 *paraparaura'a pāpa'ihia, fa'a'itehia, tino o te paraparaura'a, mana tohu o te 'ōrerora'a parau, tā'aira'a e te feiā e fa'aro'o ra, fa'a'ohipara'a i te mau rāve'a 'aha, parau tumu, parau o te mau mahana ato'a*

– **La langue tahitienne en contexte plurilingue**

B1 *reo, paraparau, 'apo i te parau, māramarama, 'iriti, huri, ha'api'i, reo farāni, reo peretāne, reo tahiti, hīmene rau, iho tumu, fa'aro'o, fa'a'ohipa*

B2 *reo rau, parau 'āno'ino'i, taipiti reo ēē, fa'aōra'a i roto i te reo, reo nō te ha'aparare, reo metua, tāpa'o tauira'a, reo tīpe'e, reo 'āi'a, reo ihotupu, reo vāna'a, reo manahune, rīpene haruharu*

– **L’intelligence artificielle**

B1 *roro uira, roro uira 'āfa'ifa'i, mātini, fa'anahora'a natirara, tahua natirara, hono natirara, rāve'a tauturu*

B2 *mana i ni'a i te ta'ata, mātini ihotere tāireuira, fa'anahora'a 'ohipa, aratae roro uira, fifi i te pae o te ihi morare, mana i ni'a i te ta'ata'a, anira'a i te aratae roro uira*

- **Nuisances liées à l'usage d'internet**

B1 *natirara, niuniu***,** *tahua fa'ahoara'a, fa'ao'ō'ora'a, fa'a'inora'a, ha'amata'ura'a, onoonora'a, hāmani'īno, pia, hopoi'a a te 'orometua, pēpē, māuiui, hepohepo, ha'aparuparura'a mana'o*

B2 *ha'avīra'a 'ū 'ana i ni'a i te natirara, hamani-'ino-ra'a i ni'a i te tahua auhoara'a, fati 'ōhie, fa'a'ohipara'a ti'a, fa'ata'ēra'a, fa'ahepora'a, arai, ture pāruru, ha'amāramaramara'a huna*

- **Communautés virtuelles**

B1 *pupu, hoa, hono, nati, poro'i, fa'atae, tāpa'opa'ora'a hiti, tahua, fa'anahora'a 'āmui, natirara, ātea, piri, fātata, paruai*

B2 *'āmuira'a ao o te mauiha'a uira tānūmera, nati rorouira, ta'amotu tānumeri, auhō'ēra'a natirara, ataatara'a, parau 'āpī ha'avare, fa'atītīra'a a natirara, fa'atītīra'a ihi anoha'a*

Grammaire B1 / B2

L'étude de la grammaire est l'un des outils permettant de complexifier et de perfectionner le maniement de la langue et d'enrichir la réflexion. Les élèves sont conduits à découvrir les règles d'usage de la langue, à identifier les points de syntaxe ou de morphologie constitutifs du document, afin de se les approprier pour leurs propres besoins. Ils sont ensuite entrainés à les remobiliser de manière fréquente.

La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage.

En classe terminale, le niveau visé est B2, avec une consolidation et un enrichissement des éléments de B1+

Les faits de langue marqués en bleu correspondent plutôt à un niveau B2.

Structure prédicative

- Maitriser l'ordre des mots. Dans une proposition affirmative, le sujet est placé habituellement après le prédicat.
- (B2) Maitriser la structure prédicative et comprendre que le prédicat peut être autre chose qu'un verbe (ex : *Nō Tahiti au.*) / Maitriser les marqueurs (dits aspectuels) pour marquer l'aspect, qui sont obligatoires et qui précèdent le groupe verbal
  - *'Ua* : accompli / *E* : inaccompli / *Tē :* progressif
- Maitriser l'emploi des phrases verbales, nominales, numérales, prépositionnelles, etc.

Propositions verbales et non verbales

- Distinguer les deux types principaux de propositions : proposition verbale, proposition non verbale (le tahitien utilise beaucoup les propositions non verbales).
- (B2) Utiliser les propositions verbales et non verbales dans des phrases affirmatives, négatives, interrogatives, interronégatives. Manipuler ces structures dans des textes narratifs ou argumentatifs complexes (discours, *'ōrero*, débats). Intégrer dans des enchainements complexes où coexistent plusieurs modalités.

Phrase complexe et subordination

- Compléments circonstanciels
  - Temps
    - Antériorité, simultanéité, postériorité : *nā mua, i muri iho, i muri mai*
    - (B2) Antériorité, simultanéité et postériorité : *hou* (suivi de l'inceptif *ai*) : *Hou 'oia 'a reva ai, 'ua haere mai 'oia e aroha ia matou* emploi et maitrise de l'antériorité : *hou* (suivi de l'inceptif *ai*) + construction avec *nā mua* : *Nā mua 'oia 'a reva ai, 'ua haere mai 'oia e aroha ia mātou /* de la simultanéité : *construction avec mā te* : *Tē hīmene ra 'ōna mā te fa'ata'i i te ukulele /* de la postériorité : construction avec *i muri* : *I muri iho i tōna tai'ora'a i teie parau, 'ua māramarama 'oia.*
  - Cause
    - *nō te mea, nō, i te mea*
    - (B2) Savoir que la cause est généralement introduite par : *nō te mea-Nō te mea 'ua māuruuru 'ōna, 'ua hōro'a Tihoni i tōna va'a ia Teri'i*. Remplacer *nō te mea* par *nō* à la forme négative : : *'Ua ho'i mai mātou nō tā mātou mā'a*. Employer ces structures et les consolider à la forme affirmative, et à la forme négative. Savoir que *nō te mea* et *i te mea* peuvent être complétées par la particule *ē* : *Nō te mea ē, 'aita vau i fa'aro'o i te rātio, 'aita vau i 'ite i tenā parau*.
  - But
    - Construire avec la préposition *nō*
    - (B2) Construire avec la préposition *nō* et la conjonction *'o***,** exprimer des buts hypothétiques ou implicites ; emploi discursif avec stratégie argumentative.
  - Conséquence
    - Construire avec la particule *ai* (c'est pourquoi), *nō reira* (idem)
    - (B2) Construire à la forme négative utiliser les constructions avec *ai*, *nō te reira*, *'o te tumu īa* ; juxtaposition et enchainement logique de plusieurs conséquences (emploi argumentatif).

- Opposition / concession
  - *terā rā, rā / noa ā, noa ai, noa ai ā*
  - (B2) Utiliser *ho'i* (bien que) : *Tē ha'amāua nei 'outou i te mā'a, tē pohe nei ho'i te ta'ata i te po'ia* + utiliser *noa ai*, employer et consolider l'emploi des constructions indiquant l'opposition et ajouter la concession : (même si) avec *noa atu ā* : *Noa atu ā e tama'ihia 'ōna, e'ita 'ōna e fa'aro'o*. connaitre et employer la construction à la forme négative : *'aita*, *'ore*.
- Hypothèse
  - (B2) Employer la subordonnée qui marque l'hypothèse irréelle introduite par *'āhiri* : *'Āhiri 'oe i haere mai, 'ua 'ori īa tāua / 'Āhiri tō'u e pererau, mai te manu e ma'ue au*.
- Comparaison
  - (B2) Employer la subordonnée qui marque la comparaison introduite par *« mai »- 'A fa'a'ore mai i tā mātou hara, mai īa mātou ato'a e fa'a'ore tei harai a mātou nei*.

Expression de la négation

- Consolider les expressions courantes de la négation : *'aita nei, 'ere, 'eiaha roa*, *'ia 'ore*, etc.
- (B2) Formes enrichies (*e'ita e 'ore / 'ore noa atu / 'āhiri 'aita…) +* jeu de la négation dans des effets de style : litote, double négation, négation partielle. Opposition entre assertion et négation dans un cadre argumentatif

Possessifs

- Utiliser *tō*, *tā* / *nō*, *nā* / *ō* / *ta'i*
- (B2) Duels / pluriels inclusifs et exclusifs : *Tāua, māua, 'ōrua, rāua / tātou, mātou, 'outou, rātou* + possession culturelle, affective, comparée, stylisée : *Tō tātou reo te tītauhia 'ia ha'aparauparau. Tēi tō rātou metua te huru i tupu ai te reira.*

Modalité, aspect et temps

- (B2) Maitrise des nuances d'aspect : *'Ua tae mai te ra'atira. Tē reva ra mātou. Tē himene nei 'oia.* (niveau B1+) dans des contextes narratifs, poétiques ou argumentatifs.
  - Action achevée : *'Ua tae mai te ra'atira.* Le chef est arrivé.
  - Futur proche *Tē reva ra mātou.* Nous allons partir.
  - Duratif / Progressif *Tē aha na 'oe ?* → Qu'es-tu en train de faire ? *Tē himene nei 'oia.* → Il est en train de chanter. *Tē ua ra 'ia mātou i paraparau noa.* → Il pleuvait pendant que nous bavardions.
  - Habitude dans le passé *E haere noa na te tamari'i i te ha'api'ira'a nā raro.* Les enfants allaient à l'école à pied autrefois.

Interrogation et énoncés complexes

- (B2) Construire des interrogations directes et indirectes *'Ua 'ite 'oe e aha 'o Tama ? 'Eaha te ea ? 'Ua ani atu vau ia rātou 'o vai tei tae mai ?* (interrogation indirecte) *'Ua ta'oto o 'aiū, 'ene ?* (forme expressive) *Nō te aha rātou i reva ai ?* (interrogation partielle complexe) *Tē aha nei te mau tamari'i ?, 'Afea rātou e haere mai ai ?*

Registres de langue et niveaux de discours

- (B2) Début d'analyse des écarts de registre (langue cérémonielle, langue de la rue, langue des anciens) Prise en compte du contexte d'énonciation pour adapter sa syntaxe : récit mythologique, débat, discours de cérémonie, dialogue fictif. Exemple de registre soutenu : *E tō mātou Metua i te ao ra, 'ia ra'a tō 'oe i'oa / 'Ua ha'apotohia te paraparaura'a, 'ua rū te fa'aterehau.* Exemple de langue familière : *E aha ? 'Aita vau i 'ite i te reira.* Exemple de registre narratif oral : *'Ua ho'i mai mātou, 'ua pau pa'i tā mātou mā'a*, etc.

Programme de langues vivantes régionales pour les classes de collège – cadre commun pour les langues à faible diffusion

Sommaire

Préambule commun
Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
Contenus et objectifs d'apprentissage
Approches pédagogiques
Supports et outils
Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)
Classe de sixième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Personnes et personnages
Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre
Axe 3. Pays et paysages
Axe 4. Imaginaire, contes et légendes
Axe 5. Arts et expression des sentiments
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de cinquième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Portrait, autoportrait
Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons
Axe 3. École et loisirs
Axe 4. Le réel et l'imaginaire
Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires
Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire linguistique et culturelle concernée
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de quatrième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. Sport et société
Axe 2. Voyages et exploration
Axe 3. Villes, villages, quartiers
Axe 4. Inventer, innover, créer
Axe 5. Langages et messages artistiques
Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire linguistique et culturelle concernée
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques
Classe de troisième
Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année
Repères culturels
Axe 1. À la rencontre de l'autre
Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain
Axe 3. Voyages et migrations
Axe 4. Langages et médias
Axe 5. Formes de l'engagement
Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire linguistique et culturelle concernée
Repères linguistiques
Activités langagières
Outils linguistiques

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de sixième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	Enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
sixième	A1	A1+

La classe de sixième représente pour beaucoup d'élèves un premier contact « sensible » avec la langue, une découverte joyeuse et la sensation légitime d'entrer dans un nouveau monde de sonorités inconnues. En lien avec les axes culturels, les élèvent découvrent progressivement quelques premières règles simples de fonctionnement de la langue.

Les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens. Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en adaptant de manière limitée des énoncés rencontrés en réception. Activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves. La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de règles.

Repères culturels

Les cinq axes culturels doivent obligatoirement être traités dans l'année. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude et veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Personnes et personnages

Cerner les identités individuelles et collectives saillantes de différentes cultures, réelles ou imaginaires, constitue l'objet essentiel de cet axe. En effet, la rencontre de figures emblématiques des mondes de la culture, de la politique et du sport ou l'exploration des liens entre réalité et fiction tels que les entretiennent les contes, les légendes et certains éléments folkloriques traditionnels permettent d'appréhender de façon souvent ludique les sociétés dont elles sont issues. Cette approche met en lumière la pluralité des mémoires, des valeurs culturelles, des organisations sociales mais également la portée universelle de ces personnalités, de ces personnages ou de leurs représentations artistiques.

Axe 2. Le quotidien : vivre, jouer, apprendre

La vie quotidienne est un objet culturel en soi, support de découvertes et d'étonnements, tant parce qu'elle permet de se rendre compte de ressemblances insoupçonnées avec sa propre vie que parce qu'elle regorge de différences et de variations dont la compréhension permet une approche curieuse et confiante dans la rencontre de l'autre. Comment se caractérise l'habitat (reflet d'un style de vie, d'une organisation sociale, d'une culture) dans les aires culturelles et linguistiques concernées ? Quels sont les jeux, les jeux de sociétés, les sports préférés des jeunes ? Quelle place pour les loisirs et les vacances ?

Axe 3. Pays et paysages

Cet axe d'étude explore la diversité des pays et des paysages au sein des territoires concernés, en valorisant les éléments emblématiques tels que les fleuves, les forêts, les montagnes et les cascades, représentés à travers la poésie, la chanson, le cinéma ou la photographie.

Axe 4. Imaginaire, contes et légendes

De tradition orale, les contes et légendes ont été transmis de génération en génération et ont évolué au fil du temps. Ils sont comme des « arbres enracinés » dans la mémoire collective : ils surgissent du passé (croyances populaires, culture, valeurs) et traversent les époques. Cette part d'imaginaire nourrit l'identité culturelle de tout un chacun et perpétue traditions et valeurs. Quelles sont les caractéristiques des héros les plus connus ? Comment évoluent-ils à travers le temps ? Quelle est leur place dans l'imaginaire collectif ?

Axe 5. Arts et expression des sentiments

Les arts et les sentiments sont intimement liés car, bien souvent, les artistes cherchent à émouvoir le public à travers leurs œuvres. Portés par des émotions telles que la joie, l'émerveillement ou la mélancolie, nous pouvons dès lors voir le monde sous un autre prisme. La fréquentation des œuvres d'art de l'aire culturelle et linguistique concernée est une invitation à l'expression des émotions et des préférences.

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de sixième, la compréhension de l'oral passe par un entrainement régulier à la discrimination auditive, ce que la recherche nomme des « opérations cognitives de bas niveau », qui recouvrent notamment la segmentation de la chaine auditive pour y reconnaitre des mots qui s'enchainent. Si, au début, la compréhension repose essentiellement sur la reconnaissance de quelques mots suffisant à établir une compréhension, au fil de l'année les élèves sont entrainés à reconnaitre plusieurs informations simples et à les mettre en lien. À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés (consignes, descriptions, informations, narrations, dialogues, etc.) mais très simples et courts.

L'élève écoute ou lit en comprenant le sens lié à l'activité, par exemple en vue de :
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- classer, comparer, hiérarchiser ;
- associer des informations à une image, un titre (ex. : reconnaitre un correspondant sur une photo de classe) ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu ;
- adapter et modifier.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1
Il peut comprendre des expressions isolées dans des histoires, des conversations et des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions habituelles, à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent et que l'information soit claire.
A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi que suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices visuels et sonores** (image, musique, bruitage) ainsi que sur le titre pour reconnaitre des informations simples et familières. – S'appuyer éventuellement sur les **mots transparents ou proches d'autres langues connues.** – S'appuyer sur l'**alternance des voix** pour repérer le nombre d'interlocuteurs. – S'aider de l'**émotion** portée par la voix et sur les gestes pour identifier l'humeur des interlocuteurs (tristesse, joie, colère, contrition). – S'appuyer sur la gestuelle, le contexte et la répétition pour comprendre les consignes de classe.	**Des stratégies** – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit.** – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

En classe de sixième, l'appropriation du système phonologique est une clé essentielle pour accéder tout à la fois à la discrimination auditive et pour jeter les bases d'une expression orale appelée à se développer. Il est donc primordial de travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. La répétition, l'imitation, la variation simple sur des énoncés ou la mise en scène permettent d'assurer les prises de parole, d'ancrer en mémoire des schémas corrects et de rassurer les élèves sur leurs capacités linguistiques. L'articulation avec les documents de réception est donc essentielle. Le jeu permet de reprendre et de répéter sans s'ennuyer, de gagner en aisance.

L'écrit prend des formes très simples mais variées : copies d'énoncés visant la maitrise de l'orthographe, rédaction de courts textes imitatifs ou en réponse à des documents travaillés en réception, prises de position, etc. Les outils numériques, y compris

coopératifs, nourrissent la réflexion sur la langue et la valorisation visuelle des productions. Le brouillon reste un outil indispensable et à utiliser régulièrement.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut utiliser des expressions et phrases simples isolées, décrire des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier, exprimer ses gouts, raconter très brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé, écrire sous la dictée des phrases très simples ou compléter un questionnaire, prononcer un répertoire d'expressions de manière compréhensible et lire de manière expressive un texte bref préparé.

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer.	**Des stratégies** – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes et expressions à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer, varier et ajouter de manière simple quelques éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux. – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs et des formules lexicalisées. – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.** – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux. – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, des précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient / où on habite. – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide marqueurs très simples et fréquents. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels très fréquents. – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences.** – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.** – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse en variant la position de certains termes.

Interaction orale et écrite, médiation

Les élèves sont encouragés à participer, à interagir en classe dans des situations de communication authentiques. Ils peuvent répondre à un camarade, au professeur, participer à des jeux de rôle, échanger dans le cadre d'un travail en binômes ou en petits groupes. Ils sont invités à exprimer leur opinion et à échanger des informations. Le travail en groupes ou en binômes est particulièrement propice à la médiation, qu'il s'agisse de reformuler ou de restituer un propos, une information ou le contenu

d'un document pour autrui. L'écriture collaborative, la rédaction de courriers électroniques, de lettres, de messages, incitent les élèves à communiquer de manière écrite avec leurs pairs.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1

Il peut interagir de façon simple, sous réserve de répétitions, d'un débit lent, de reformulations et de corrections. Il peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

Il peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples.

A1 +

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A1+.

A1	A1+
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester compréhension ou incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par le geste. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester compréhension ou incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par le geste. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).
Des actes langagiers – Poser quelques **questions** simples. – **Demander des nouvelles et réagir de manière stéréotypée.** – **Demander l'autorisation** sous forme lexicalisée. – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** – **Épeler** des mots. – **Demander de l'aide, de répéter, de clarifier**, y compris par des formules toutes faites. – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. – Utiliser des verbes de **perception.** – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** – Exprimer des **besoins élémentaires.** – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix). – Donner quelques **consignes** simples, ritualisées, avec des verbes fréquemment utilisés.	**Des actes langagiers** – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. – Demander des nouvelles et réagir simplement. – Demander et exprimer l'autorisation et l'interdiction en contexte connu. – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** – Donner des numéros de téléphone. – Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire) y compris par des formules toutes faites. – Utiliser des formules de politesse élémentaires pour saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, y compris à l'écrit dans des courriers très simples. – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. – Utiliser des verbes de **perception**. – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix). – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou **ordres simples** dans des situations connues ou répétées, et y réagir.

Outils linguistiques

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau.

Phonologie et prosodie

Tous les sons qui différencient la langue vivante étudiée du français doivent être correctement fixés dès le début de l'apprentissage. L'intelligibilité des énoncés, la prononciation des mots et la prosodie font l'objet d'une attention régulière.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- La famille
- Les zones géographiques et les paysages
- Les nationalités et entités régionales en lien direct avec l'aire géographique concernée et ses voisins
- Le corps humain (éléments essentiels)
- L'apparence
- Les vêtements usuels
- Le caractère
- Les métiers génériques
- Certains animaux
- Les habitudes, le quotidien
- L'habitat, la maison
- Le jeu et ses consignes
- Les aliments et habitudes alimentaires
- Les loisirs et les sports
- Les fêtes calendaires et quelques spécialités
- Les contes et légendes
- Les traditions
- Les émotions et sentiments les plus courants et leur expression
- Les chiffres et les dates ; l'heure

Grammaire A1 / A1+

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Classe de cinquième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
cinquième	A1+	A2

La classe de 5e offre aux élèves la possibilité d'élargir leurs découvertes linguistiques à une deuxième langue vivante. À l'approfondissement d'une première langue, devenue plus familière, s'ajoute la découverte d'une deuxième langue, porteuse de sons nouveaux, de règles différentes et véhiculant une autre culture.

Cette rencontre avec l'altérité va de pair avec un apprentissage des règles simples de fonctionnement de la langue en LVB ou quand la langue est apprise et déjà pratiquée dès le primaire. Les élèves progressent plus rapidement en LVB, en appliquant à la deuxième langue étrangère des stratégies d'apprentissage déjà appliquées en classe de 6e.

Comme en 6e, les activités langagières de réception permettent l'identification d'informations simples et prévisibles ainsi que la mise en lien d'éléments à un niveau très simple en vue d'accéder au sens. Elles permettent également de consolider les acquis en A1+ pour passer progressivement à un niveau A2 quand la langue est apprise et déjà enseignée dès le primaire.

Les élèves apprennent à s'exprimer en imitant, en reproduisant et en variant de manière désormais plus libre des énoncés rencontrés en réception.

Les activités de réception et d'expression s'articulent autour de projets ayant du sens pour les élèves.

La logique d'apprentissage linguistique conduit les professeurs à marquer clairement la différence entre les phases de découverte ou d'imprégnation et les phases de consolidation, avec un apprentissage explicite de certaines règles.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude et veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Portrait, autoportrait

Entrer en contact avec autrui, c'est pouvoir se présenter, évoquer ses centres d'intérêts, ses loisirs et ses rêves. Les rencontres sont autant d'occasions d'esquisser son propre portrait et de faire celui des autres. Au gré des rencontres et des témoignages, à travers des portraits d'artistes ou de héros populaires, les élèves découvrent les locuteurs de la langue enseignée ; en classe, ils se présentent et communiquent entre eux. Ils peuvent également apprendre à décrire et caractériser des personnes connues dans l'aire linguistique concernée et s'interroger sur leur place et leur rôle dans cette société.

Axe 2. Le quotidien : lieux, rythmes, saisons

Pour découvrir la culture d'un territoire, il est important d'entrer dans le quotidien de ses habitants : leur mode de vie (logement, travail, loisirs), leurs coutumes et leurs habitudes, les temps forts qui jalonnent une année, etc. L'identification par les élèves de différences et de similitudes avec leur propre quotidien leur permet d'affirmer leur propre identité tout en stimulant leur envie d'en savoir davantage sur l'aire culturelle dont ils apprennent la langue.

Axe 3. École et loisirs

L'organisation de la journée d'un élève peut différer d'un territoire à l'autre. Quelles sont les différences ? Le temps de loisirs, les vacances sont-ils organisés différemment ? Les élèves peuvent-ils participer à des associations, des projets, des activités sportives en dehors de l'école ou au sein de l'institution scolaire ? Le climat et les traditions impriment-ils leurs marques dans l'organisation de la vie scolaire ?

Axe 4. Le réel et l'imaginaire

Cet axe explore le lien entre le réel et l'imaginaire qui se nourrissent l'un de l'autre et se complètent, construisant ainsi une représentation des sociétés des aires culturelles et linguistiques concernées. La littérature contribue à forger un imaginaire propre à chaque pays et territoire. Au contact avec la réalité, nos rêves sont parfois remis en question, mais ils peuvent se transformer et créer une nouvelle réalité. La littérature est une grande source d'inspiration pour traiter la relation entre le réel et l'imaginaire et pour susciter la créativité des élèves.

Axe 5. Des langues, des lieux, des histoires

La connaissance de plusieurs langues est un atout pour apprendre à comprendre différents territoires, d'autres modes de vie et de pensée.

Les élèves partent à la découverte – virtuelle ou réelle – du ou des territoires concernés à travers des légendes, des lieux, des villes.

Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire linguistique et culturelle concernée

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En 5e, pour les élèves débutants en particulier, la compréhension de l'oral passe d'abord par un entrainement régulier à la discrimination auditive et à la segmentation de la chaine auditive. La compréhension repose essentiellement au début de l'apprentissage sur la reconnaissance de mots isolés, suffisant à établir un premier degré de compréhension, mais, peu à peu, les élèves, et notamment les non débutants, sont entrainés à agréger les informations. L'aller-retour entre compréhension de l'oral et de l'écrit permet en outre de développer l'association graphie-phonie et, ce faisant, de transférer des stratégies de compréhension d'un domaine à l'autre.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

À l'oral comme à l'écrit, les documents sont variés mais très simples et courts. Dans tous les cas, lecture et écoute sont liées à un projet tel que :
- réagir ou choisir, répondre ;
- associer des informations à une image, un titre (exemple : jouer au « Qui est-ce ? ») ;
- compléter un formulaire, la légende d'une carte, une liste, une fiche d'identité ;
- adapter et modifier ;
- prendre en note des informations factuelles nécessaires à la réalisation d'un projet, telles que les horaires de trains ou de spectacles, dates, lieux, consignes ;
- imiter et mettre en scène ce qui a été entendu ou lu, interpréter une chanson ;
- classer, comparer, hiérarchiser, réordonner des informations ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structures de phrase, pour identifier les **étapes du récit.** – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur des **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, éventuellement sur les **mots transparents, familiers ou proches de mots d'une autre langue connue** ou bien encore **les mots répétés** pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

Comme en classe de 6e, les élèves débutants doivent travailler systématiquement une bonne prononciation et un bon schéma intonatif, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Pour les plus avancés, sans perdre de vue cet objectif, il s'agit de produire de façon autonome, mais dans un contexte bien défini, tant en matière de mise en situation que de thème abordé, des énoncés stéréotypés auxquels on s'efforce de donner de plus en plus d'expressivité. Les stratégies de répétition laissent donc progressivement la place à l'imitation, à la mise en scène, à la variation simple sur des énoncés, à de courtes présentations, pour viser un début d'autonomie dans les contenus exprimés. Les élèves s'approprient quelques modèles de phrases simples et un lexique de base permettant des variations.

Cela vaut également pour l'écrit, mais cette activité langagière permet une prise de risque plus importante de la part des élèves, parce qu'elle peut être travaillée sur la durée, avec un brouillon ou en mode collaboratif. Il importe néanmoins, pour les élèves débutants notamment, de passer par des exercices plus formels de prise de note, de copie d'énoncés types et de rédaction de courts textes imitatifs. En effet, les élèves peuvent être tentés très tôt de mobiliser les traducteurs pour la rédaction. Il importe donc que les professeurs les guident pour un usage raisonné du numérique qui les aide à étendre leur palette d'outils linguistiques. La variété des productions demandées, qui peuvent aller de l'affiche à l'article en ligne en passant par le flyer et la rédaction d'une courte narration, garantit l'attractivité des tâches.

À l'oral comme à l'écrit, l'erreur est normale et fait partie de l'apprentissage. Pour autant, elle ne doit pas être laissée sans réponse de la part des professeurs, qui identifient les erreurs principales devant être corrigées. Il s'agit en effet d'automatiser peu à peu les structures correctes, notamment sur le plan syntaxique, qui étaieront les apprentissages tout au long du parcours des élèves.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** : s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières demi-heures, quarts d'heure. – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.** – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. – **(Se) présenter** de manière simple mais assurée en indiquant son nom, son âge, des précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme de marqueurs plus étendue. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels. – Exprimer une **préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme plus étendue de connecteurs logiques et chronologiques.** – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées. – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

Interaction orale et écrite, médiation

L'interaction orale est un vecteur d'apprentissage très important pour les élèves de 5e, débutants ou plus confirmés, à qui l'on demande fréquemment de s'entrainer par deux à l'échange des questions et réponses ritualisées qui facilitent les premiers contacts avec tout locuteur natif rencontré. L'enjeu du passage au niveau A1+, et *a fortiori* au niveau A2, est donc de passer d'une répétition à l'identique sans réelle spontanéité à des échanges plus authentiques. Cela passe par l'appropriation progressive de différents éléments de discours fréquemment utilisés. Pour que les élèves parviennent à développer de tels réflexes, s'appuyer sur des dialogues authentiques est indispensable, notamment, si possible, des scènes de films, en réception puis en situation d'imitation.

Quant à l'entrainement à l'interaction écrite, il doit viser assez rapidement l'acquisition de plusieurs variantes des actes langagiers de base tels que saluer, demander des nouvelles ou prendre congé, afin de permettre aux élèves de s'habituer à quelques situations de communication simples, mais répondant à des codes différents (écrire une carte postale, un texto, un petit message plus formel). Pour ce qui concerne la médiation, on vise, par exemple, une reformulation très simplifiée de quelques informations extraites d'un texte.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées.

Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles.

Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à de très courts échanges de type social, mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter. L'élève est rarement capable de comprendre suffisamment l'échange pour prendre l'initiative dans la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite listent principalement les nouveaux apports du niveau A2.

A1+	A2
Des stratégies – Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. – Se faire aider, solliciter de l'aide. – Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes. – Accepter les blancs et faux démarrages. – S'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations courantes ou répétées. – Donner des **conseils**, des **consignes courantes**, des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées. Y réagir. – **Demander et exprimer l'autorisation et l'interdiction** en contexte connu. – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)**, y compris par des formules toutes faites. – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.** – Utiliser des verbes de **perception.** – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.** – Exprimer des **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers. – **Transmettre les informations factuelles essentielles** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix). – **Demander des nouvelles et réagir simplement.** – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone.** – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. – Donner des **conseils**, des **consignes courantes**, des **ordres simples** à l'aide de quelques structures simples ou de blocs lexicalisés. Réagir à ces conseils, consignes ou ordres. – **Demander** et **exprimer** simplement **l'autorisation, la permission** et **l'interdiction, ou des contraintes**, à l'aide de quelques structures simples ou de blocs lexicalisés. – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord.** – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe (répéter, préciser, clarifier, traduire).** – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit. – Utiliser toute la gamme des verbes de **perception.** – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information.** – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix). – **Relancer** par des questions simples non développées.

Outils linguistiques

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent les employer. Par ailleurs, plusieurs faits de langue sont employés par les élèves par simple imitation, sans que le fonctionnement du fait de langue n'ait besoin d'être explicité à ce niveau.

Phonologie et prosodie

Les principaux sons différents du français sont fixés dès leur découverte au niveau A1 (cf. programmes de 6e). En classe de cinquième, il s'agit de continuer à sensibiliser les élèves aux sons spécifiques de la langue concernée par rapport au français et, selon le lexique rencontré, d'en travailler la prononciation.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- L'identité
- Les données chiffrées
- La description physique et d'un objet
- Le caractère, les émotions
- Les loisirs, les sports
- La famille, les amis
- Le quotidien
- La nourriture
- La maison
- L'école
- Le merveilleux
- L'environnement proche
- Les traditions
- Les repères géographiques
- Les repères historiques

Grammaire A1+ / A2

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Classe de quatrième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
quatrième	A1+	A2+

De la classe de cinquième à la classe de quatrième, les élèves gagnent en maturité et en autonomie, ils affinent leur compréhension et ils réalisent des productions plus riches grâce à une acquisition plus étayée des faits de langue. Il est nécessaire de tenir compte de cette évolution dans le choix des objets d'études et le format des activités. L'apport culturel varié encourage l'ouverture sur le monde, les élèves sont en mesure de faire des croisements en se référant à leurs connaissances d'autres pays, notamment ceux de l'autre langue apprise au collège et éventuellement de langues qu'ils connaissent par ailleurs. L'étude de quelques personnages historiques peut faire écho au cours d'histoire afin de renforcer le parcours citoyen.

L'exigence en termes de progression reste de rigueur. Toutefois les professeurs prennent en compte la diversité des niveaux dans la classe.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude et veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Sport et société

Le sport, enjeu de santé publique, est aussi un marqueur d'intégration et de socialisation important. Quelle place a-t-il et quel rôle joue-t-il dans l'aire linguistique et culturelle concernée, notamment dans le quotidien des élèves ? Quelles différences sont observables dans les pratiques sportives ?

Axe 2. Voyages et exploration

Les élèves découvrent les motivations (politiques, économiques ou autres) qui conduisent les habitants de l'aire linguistique et culturelle concernée à voyager. Ils s'interrogent sur la question de savoir dans quelle mesure le ou les territoires concernés sont façonnés par les voyages, la rencontre et la découverte d'autrui.

Axe 3. Villes, villages, quartiers

Le village, le quartier et la ville portent l'inscription d'une culture donnée. Pour des raisons liées au climat notamment et aux codes culturels, les relations de voisinage prennent des formes différentes selon les pays ou les cultures.

Les élèves sont invités à des découvertes, virtuelles ou réelles, et à explorer divers questionnements.

Comment vit-on : ensemble, les uns avec les autres, ou les uns à côté des autres ? De quelle manière s'organise la vie des habitants de l'aire linguistique et culturelle concernée ? L'uniformisation croissante des sociétés et des modes de vie laisse-t-elle encore une place aux identités locales des lieux et des personnes ? La constante évolution des espaces urbains permet-elle de concilier conservation du patrimoine et nécessaire modernité ? Au gré des nouvelles constructions, quel futur se dessine pour les villes et quelles évolutions affectent les zones rurales ?

Axe 4. Inventer, innover, créer

Les contextes culturels et socioéconomiques évoluent et influencent la création, l'innovation et les inventions qui ont permis avancées scientifiques et révolutions techniques et technologiques dans différents domaines. Comment les sociétés épousent-elles ces mutations ? Relèvent-elles les nouveaux défis et saisissent-elles les possibilités offertes pour accompagner et parfois anticiper la marche du progrès ? Comment la figure de l'inventeur, réelle ou imaginée, a-t-elle accompagné la transformation de la société ? Comment la création artistique s'est-elle emparée des grands enjeux contemporains pour inventer, innover, et par-là même, interroger la société ?

Axe 5. Langages et messages artistiques

L'art est la manifestation de la créativité, de l'imagination, de la pensée. Langage universel, il permet, dans ses formes diverses, le partage d'émotions mais il est également une forme d'expression de l'engagement des artistes. Dans quelle mesure les messages artistiques ont-ils contribué à façonner, modeler l'identité des individus et à transformer les sociétés ?

Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire linguistique et culturelle concernée

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de quatrième, les documents étudiés en réception deviennent un peu plus longs, et éventuellement plus complexes. Ils peuvent par exemple comporter une chronologie non linéaire, ou des éléments implicites en lien avec des présupposés culturels ou relevant de l'expérience commune, faciles à décrypter au vu de l'objet d'étude abordé en classe. Pour guider les élèves dans leur compréhension de ces supports, les stratégies de bas niveau restent pertinentes, mais la palette dont les élèves disposent doit être élargie, en les amenant par exemple à identifier, en fonction des types de documents proposés, les éléments fréquemment porteurs de sens : sous-titres, slogans, phrases d'accroche, refrain dans une chanson, verbes exprimant l'opinion, temps des verbes, etc. À l'image des documents, les projets d'écoute et de lecture se diversifient. Il peut ainsi être demandé aux élèves de :

- interpréter ;
- retranscrire les informations récoltées sous une autre forme : tableau, bande dessinée, saynète ;
- faire une galerie de personnages ;
- recueillir des informations pertinentes pour réaliser une courte présentation orale ou écrite ;
- réagir ou choisir, répondre ;
- réaliser une chronologie ;
- mettre en application des instructions, une recette, une règle du jeu, etc.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens ; il peut suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.
A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple. – S'appuyer éventuellement sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème. – Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué. – Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu. – S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structures de phrase, pour identifier les **étapes du récit**. – S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.	**Des stratégies** – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, éventuellement sur les mots transparents, **familiers ou proches de mots d'une autre langue connue ou bien encore sur** les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative. – **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.

Expression orale et écrite

En classe de quatrième, et quel que soit le nombre d'années d'apprentissage dont ils ont bénéficié, les élèves commencent à maitriser de façon automatisée quelques amorces de phrases simples qu'ils peuvent mobiliser à l'oral pour réaliser un court récit ou faire une présentation simple à la classe, et qu'ils peuvent développer à l'écrit en ajoutant quelques expressions et structures stéréotypées. L'enjeu consiste donc à gagner en aisance par un enrichissement linguistique progressif. Pour cela, les élèves doivent être mis fréquemment en situation de production, en variant autant que possible les mises en situation. Le retour sur ces productions doit également être aussi systématique que possible, en s'appuyant notamment sur l'enregistrement pour les productions orales, et sur l'autocorrection et la correction entre élèves pour développer collectivement les bons réflexes. Il est en effet important d'amener les élèves, en pleine adolescence, à coopérer pour progresser, et de faire de l'erreur un enjeu collectif. La différenciation des tâches est un levier à mobiliser pour permettre à chacun de voir sa production valorisée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus.

Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des évènements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – **À l'oral** • Répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément. – **À l'écrit** • Copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus ; • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant l'ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers et/ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière ; • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence** ; • Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. – **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite. – **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés. – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heures, quarts d'heure. – Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives. – Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques**. – Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche. – Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos. – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants**. – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite**. – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de quatrième, grâce à la pratique du langage de classe et aux rituels de début et de fin de cours, les élèves doivent être en capacité, à l'oral, d'entrer avec une certaine aisance dans un échange standard court. Ils disposent, à l'écrit également, d'accroches stéréotypées qui les aident à lancer une brève conversation en présence ou à distance. À ce stade de l'apprentissage, l'hésitation est normale, mais les élèves développent peu à peu des stratégies de médiation qui leur permettent de reformuler, de faire reformuler, tout en passant encore parfois par le non-verbal. Ils commencent par ailleurs à développer une sensibilité pour certaines différences interculturelles qui leur permettent de s'adapter à leurs partenaires, en leur expliquant des spécificités de leur quotidien.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur.

Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

A2+

Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite listent principalement les nouveaux apports du niveau A2+.

A1+	A2+
Des stratégies – répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension ; – se faire aider, solliciter de l'aide ; – joindre le geste à la parole, compenser par des gestes ; – accepter les blancs et faux démarrages ; – s'engager dans la parole (imitation, ton…).	**Des stratégies** – faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos ; – répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension ; – anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos ; – demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications ; – **répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre ; – **compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.
Des actes langagiers – Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées. – Donner des **conseils**, des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées. Y réagir. – **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu. – Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. – **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites. – Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples**. – Utiliser quelques termes permettant de **situer une information**. – Utiliser des verbes de **perception**. – **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc. – **Épeler** des mots, donner des **numéros de téléphone**. – **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées. – Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.	**Des actes langagiers** – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. – Donner des **conseils**, des **consignes** ou des **ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles. Y réagir. – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeler**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information**. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence. – **Relancer** par une large gamme de questions.

Outils linguistiques

À ce stade de découverte de la langue, plusieurs faits de langue méritent encore d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu de l'élève qu'il sache les employer.

Le niveau A2+ est le prolongement du niveau A1+ / A2 dont il reprend les outils linguistiques. En parallèle des nouvelles notions, les points acquis les années précédentes doivent être remobilisés et étoffés. Dans un objectif d'apprentissage spiralaire, il est recommandé de consulter les programmes des niveaux inférieurs.

Phonologie et prosodie

Il s'agit de continuer à sensibiliser les élèves aux sons spécifiques de la langue concernée par rapport au français et, selon le lexique rencontré, d'en travailler la prononciation (cf. programme de 6e).

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

En classe de quatrième, certains axes reprennent des champs lexicaux déjà vus les années précédentes et les enrichissent, d'autres sont abordés pour la première fois, notamment pour les élèves de LVB.

- Le sport
- L'expression du ressenti
- Le voyage, la découverte de nouveaux lieux, d'autrui
- Le climat
- Migration et échanges
- La ville
- La maison
- Les relations sociales
- La protection de l'environnement
- Le monde scientifique et technique
- Les repères artistiques
- Les repères historiques et culturels

Grammaire A1+ / A2+

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Classe de troisième

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB et enseignement facultatif	Langue apprise et déjà pratiquée dès le primaire
troisième	A2	B1

La classe de troisième marque la dernière année au collège. Il s'agit aussi d'une année dense pour les élèves qui sont confrontés à des choix d'orientation essentiels pour leur avenir. En langue vivante, les élèves sont amenés à développer leurs compétences écrites et orales grâce à des projets motivants destinés à favoriser leur autonomie langagière. Des activités à la complexité croissante leur permettent de découvrir de nouvelles cultures et d'acquérir une aisance linguistique suffisante pour faire face à des situations de communication variées. Ces activités permettent également de consolider les acquis en A2+ pour passer progressivement à un niveau B1 quand la langue est apprise et déjà enseignée dès le primaire ; et de consolider les acquis en B1+. L'autonomie qui en résulte permet aussi aux élèves d'entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis des thématiques étudiées et des supports utilisés, mais aussi de croiser leurs connaissances avec les autres disciplines.

En plaçant les élèves au cœur de leur apprentissage grâce à des thématiques sociales, historiques et culturelles, le programme de troisième s'inscrit résolument dans une démarche qui conduit à une meilleure connaissance de soi-même et à une ouverture sur le monde, contribuant à faire des collégiens les citoyens de demain.

Repères culturels

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude et veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. À la rencontre de l'autre

Qu'elles soient recherchées ou subies, les rencontres entre peuples et entre cultures ont façonné le monde tel que nous le connaissons. Elles ont bouleversé l'ordre établi, redéfini les identités, les frontières aussi. L'expérience de l'altérité est également source d'inspiration pour de nombreux artistes qui décrivent ces moments déterminants dans l'existence d'un individu. Comment la rencontre contribue-t-elle à la construction de l'identité ? Quelles traces laisse-t-elle ? Comment sont définies et représentées les relations humaines dans l'aire linguistique et culturelle concernée ? Quels en sont les codes, les enjeux, les singularités ou l'universalité ?

Axe 2. Travailler hier, aujourd'hui, demain

En classe de troisième, les élèves sont confrontés à des choix d'orientation qui auront une influence sur la suite de leur scolarité. Qu'en est-il dans les territoires de l'aire linguistique et culturelle concernée ? Quels choix d'orientation s'ouvrent aux adolescents ? Comment le monde du travail évolue-t-il dans cette société ? Qu'en est-il de la recherche de l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle, des stéréotypes et des inégalités de tous ordres dans le monde du travail ? La question de l'orientation offre aussi la possibilité d'examiner le ou les territoires concernés sous le prisme de l'activité professionnelle et ainsi de découvrir les ressorts de l'économie de ces territoires.

Axe 3. Voyages et migrations

Qu'il soit réel ou imaginaire, le voyage est une activité protéiforme. S'il peut être envisagé sous le prisme de la découverte, de l'apprentissage voire de la quête identitaire et spirituelle, il peut également être questionné sous sa forme plus contrainte, au regard des mouvements de populations qui marquent les différentes périodes de l'histoire de chaque pays ou territoire. Par sa thématique, cet axe invite à distinguer les migrations volontaires et les migrations subies et à s'interroger sur leurs causes et leurs effets.

Axe 4. Langages et médias

À l'heure où les canaux d'information sont instantanés et multiples et se mêlent à la publicité, aux fictions, aux images et discours de tous ordres, il faut apprendre à voir, à écouter et à lire. Tous les pays sont touchés par ce flux permanent et mondialisé des messages médiatisés. Identifier les sources, décoder les procédés de la communication de masse, développer ses capacités d'analyse et exercer son esprit critique sont des compétences essentielles que les élèves peuvent développer dans cet axe, tout en découvrant les médias propres aux aires linguistiques et culturelles concernées.

Axe 5. Formes de l'engagement

Qu'il soit citoyen, politique, associatif ou solidaire, l'engagement peut prendre des formes multiples et multigénérationnelles. Souvent lié à des causes que l'on souhaite défendre, voire au militantisme, l'engagement signifie aussi consacrer une part de son temps aux autres. Quelles formes l'engagement prend-il dans l'aire linguistique et culturelle concernée ? Comment les différents acteurs de la société ont-ils agi et agissent-ils encore aujourd'hui au service de causes sociales, politiques ou environnementales ? Cet axe permet aussi d'engager une réflexion sur la défense des droits fondamentaux et des valeurs démocratiques ainsi que sur les liens historiques et politiques entre le territoire de la langue enseignée et l'État.

Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire linguistique et culturelle concernée

Repères linguistiques

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de troisième, les élèves doivent avoir acquis des bases d'association graphie/phonie qui leur permettent à l'oral de discriminer sans trop de difficulté les mots connus. À l'écrit, la connaissance de la grammaire facilite également la compréhension. Ainsi, les élèves accèdent plus aisément au sens global mais aussi à la compréhension de l'implicite de documents oraux comme écrits. On peut donc proposer des exercices ciblés sur la compréhension de certains éléments spécifiques, dans le cadre de tâches nécessitant l'identification précise de certaines informations afin de parvenir à une compréhension fine des documents. À ce stade du parcours, le profil de certains élèves se révèle, certains manifestant une aisance à l'oral, d'autres à l'écrit. Chacun commence à définir ses propres stratégies, il devient donc de plus en plus pertinent de faire travailler les élèves par binômes ou en groupes afin qu'ils mutualisent entre pairs leurs stratégies de compréhension. Comme à tous les niveaux de classe, la compréhension reste adossée à un projet d'écoute ou de lecture qui passe par exemple par :

- la réorganisation d'informations ;
- le renseignement d'une liste détaillée, voire exhaustive ;
- la prise de notes ;
- la mise en pratique d'instructions ;
- l'élaboration de cartes mentales ;
- l'illustration précise, le dessin de ce qui est compris ;
- la retranscription ;
- la confrontation des interprétations.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans une langue courante, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral. – S'appuyer sur **des indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document. – S'appuyer sur les **champs lexicaux en lien avec la thématique abordée**, éventuellement sur les **mots transparents, familiers ou proches de mots d'une autre langue connue** ou bien encore sur les mots répétés pour identifier le thème principal du document.	**Des stratégies** – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (éventuellement, selon la langue, accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris, ou, le cas échéant, sur la composition des mots et expression ainsi que sur la dérivation pour en déduire leur sens.

Expression orale et écrite

En classe de troisième, afin d'amener les élèves à plus d'autonomie dans leurs productions, on peut commencer à les familiariser avec l'utilisation raisonnée et pertinente d'outils d'aide à la rédaction, tels que les dictionnaires papier ou en ligne, dont l'usage peut être utilement complété par des outils permettant d'évaluer la fréquence d'un terme en contexte, voire des traducteurs, mais uniquement pour fournir une base à retravailler en cours. Il importe néanmoins de rappeler que le but visé pour les productions continues est l'intelligibilité pour le reste du groupe, et que cette dernière est surtout garantie par l'utilisation du bagage lexical commun, travaillé en classe. Afin que les élèves aient conscience de cette nécessité, il est particulièrement important de favoriser les situations d'échanges de ces productions, voire leur élaboration collective.

Concernant les textes à produire, on poursuit la diversification, en proposant par exemple aux élèves de réaliser eux-mêmes un tutoriel, une règle du jeu, etc. Les axes culturels offrent également matière à présentations et exposés qui doivent toujours faire l'objet d'un entrainement à la compréhension pour le reste du groupe, et si possible à la co-évaluation.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples.

Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel.

Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un évènement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – **À l'oral** • S'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire ; • S'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers. – **À l'écrit** • S'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants ; • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens ; • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention ; • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production *a posteriori* ; • Gérer les outils à disposition de manière autonome ; • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structuration variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités. – **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où l'on vient, où on habite. – **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un évènement, des activités passées et des expériences personnelles. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée. – **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents. – Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers. – Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non. – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**. – Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées. – Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et autres structures appropriées.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux. – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets, en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse). – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre. – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour : hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir.

	– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.

Interaction orale et écrite, médiation

L'enjeu de la classe de troisième, en interaction et médiation, est défini par la situation de seuil, pour une grande partie des élèves, entre les niveaux A2 et B1. En effet, il existe un palier relativement important à ce stade de l'apprentissage, entre la posture d'un interlocuteur « suiveur » et celle d'un partenaire d'interaction capable de prendre parfois l'initiative dans l'échange.

Pour amener les élèves à développer ces capacités, on peut s'attacher à élargir la gamme des outils d'interaction oraux et écrits, en introduisant des formules de relance, de prise de parole, de régulation plus variées.

De façon encore plus nette qu'en quatrième, l'échange est motivé par l'explicitation réciproque de spécificités culturelles en lien avec les objets d'étude qui lui confère sens et intérêt. La médiation de textes et de communication prend également une part plus importante dans les activités quotidiennes de classe pour développer ces savoir-faire.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers.

Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter ; il est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en dans une langue simple la nature apparente d'un problème.

Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et dans une langue simple.

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition).

Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en français), l'information et les arguments issus de textes ou de dossiers dans la langue étudiée, sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (dans la langue étudiée) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue française).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement.

Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1.

A2	B1
Des stratégies – Attirer l'attention pour prendre la parole. – Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer. – Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide. – Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	**Des stratégies** – Faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou transposer pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs. – Donner **des conseils, des consignes, des ordres simples,** ou y réagir.	**Des actes langagiers** – Poser des questions précises à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir.

– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de verbes appropriés. – Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord**. – **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire). – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit. – **Relancer** par des questions simples non développées. – Utiliser toute la gamme des verbes de **perception**. – Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information.** – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix).	– **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'expression ou d'une gamme plus étendue de verbes appropriés. – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. – Reformuler **en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information**. – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif.

Outils linguistiques

Les corpus lexicaux et les points de grammaire définis par les professeurs correspondent à des besoins langagiers des élèves, suscités par une activité d'expression (lexique et grammaire de production). La phase de découverte ou d'imprégnation se fait à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. Le fait grammatical fait ensuite l'objet d'une description voire d'une analyse de son fonctionnement, menée de préférence conjointement avec les élèves, avec un apprentissage explicite des régularités.

Le lexique et la grammaire de production doivent être distingués des faits de langue qui méritent d'être repérés (grammaire de réception) pour faciliter la compréhension, sans qu'il soit attendu des élèves qu'ils sachent tous les employer.

Le niveau B1 est le prolongement du niveau A2 dont il reprend les outils linguistiques. Il en est de même pour le niveau B2 qui reprend les outils linguistiques du niveau B1. Les points acquis les années précédentes sont repris et étoffés dans une démarche d'apprentissage spiralaire. Il est recommandé de consulter les programmes des niveaux antérieurs.

Phonologie et prosodie

Il s'agit de continuer à travailler la prosodie avec les élèves. Il importe aussi de poursuivre le travail sur les sons spécifiques de la langue concernée par rapport au français et, selon le lexique rencontré, d'en travailler la prononciation (cf. présentation de la phonologie dans le programme de 6e).

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et **non exhaustives**, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- L'amour, l'amitié, les relations humaines
- L'orientation scolaire
- Le monde professionnel
- Les stéréotypes et inégalités dans le monde du travail
- La formation, l'apprentissage
- Les différences hommes/femmes
- Voyages et migration
- Les moyens de communication, les nouvelles technologies
- Les médias, la liberté d'expression
- L'engagement à l'école et dans la société
- Préservation de l'environnement
- Les inégalités sociales
- La vie politique

Grammaire A2 / B1

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Programme de langues vivantes régionales pour les classes de lycée général et technologique – cadre commun pour les langues à faible diffusion

Sommaire

Préambule commun
- Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales
- Contenus et objectifs d'apprentissage
- Approches pédagogiques
- Supports et outils

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

Classe de seconde
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC
- Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui
- Axe 2. Vivre entre générations
- Axe 3. Le passé dans le présent
- Axe 4. Défis et transitions
- Axe 5. Créer et recréer
- Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire culturelle et linguistique concernée

Repères linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques : langue apprise dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières
- Outils linguistiques – LVC

Classe de première
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC
- Axe 1. Identités et échanges
- Axe 2. Diversité et inclusion
- Axe 3. Art et pouvoir
- Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité
- Axe 5. L'être humain et la nature
- Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire culturelle et linguistique concernée

Repères linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB
- Activités langagières – Langue apprise dès le primaire et LVB
- Outils linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB

Repères linguistiques – LVC
- Activités langagières – LVC
- Outils linguistiques – LVC

Classe terminale
- Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Repères culturels – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC
- Axe 1. Espace privé et espace public
- Axe 2. Territoire et mémoire
- Axe 3. Fictions et réalités
- Axe 4. Enjeux et formes de la communication
- Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels
- Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire culturelle et linguistique concernée

Repères linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB
- Activités langagières
- Outils linguistiques – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC

Préambule commun

Les programmes de langues vivantes étrangères et régionales, qui ont, entre autres, pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire, visent à faire acquérir à l'élève des compétences

linguistiques solides, une compréhension culturelle approfondie, et un esprit critique affiné. Les entrainements variés et réguliers sont essentiels pour développer, seul ou collectivement, des stratégies de compréhension et d'expression qui conduisent à une indépendance progressive dans toutes les activités langagières :

- compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter ;
- compréhension de l'écrit : lire, comprendre et interpréter ;
- expression orale en continu : parler en continu ;
- expression écrite : écrire ;
- interaction orale et écrite : réagir et dialoguer ;
- médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Les activités langagières sont indissociables les unes des autres, et s'articulent entre elles – la médiation étant à l'intersection de la production et de la réception – en fonction des situations de communication prévues par le projet pédagogique. Toutes se répondent et se renforcent mutuellement.

Dans ces programmes, la nomenclature LVA/LVB est utilisée en collège en correspondance avec LV1/LV2. Les niveaux de maitrise linguistique visés en LVA, en LVB et en LVC sont indiqués dans les tableaux ci-dessous. La LVB est présentée avant la LVA car cet ordre correspond à la progression des niveaux du CECRL (à noter : lorsque le niveau visé est accompagné du signe « + », cela signifie que le niveau supérieur est atteint dans au moins l'une des activités langagières).

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le collège à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
sixième	A1	A1+
cinquième	A1+	A2
quatrième	A1+	A2+
troisième	A2	B1

Niveaux de maitrise linguistique visés pour le lycée à la fin de chaque année

Classe	LVB	LVA
seconde	A2+	B1+
première	B1	B1+
terminale	B1	B2

Classe	LVC
seconde	A1+
première	A2
terminale	A2+ / B1

Les contenus culturels sont déclinés en axes et en objets d'étude au collège et au lycée. Les axes sont au nombre de cinq en classe de 6e et au nombre de six de la classe de 5e à la classe terminale. Le sixième axe est spécifique à un pays ou une région de l'aire linguistique concernée. Pour chaque axe, plusieurs objets d'étude, proposés à titre indicatif, ancrent les apprentissages dans le contexte spécifique de chaque langue. Les axes, qui ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques couvrant des champs variés, sont à traiter de la manière suivante :

- en 6e, les cinq axes doivent être étudiés dans l'année ;
- en 5e, 4e et 3e, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie générale, cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6 ;
- au lycée, dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon ses classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Les professeurs abordent chaque axe à travers un ou plusieurs objets d'étude.

Les professeurs s'attacheront à ce que les objets d'étude choisis soient toujours contextualisés et ancrés dans la réalité de l'aire géographique de la langue étudiée.

Des précisions sur les objets d'études proposés à titre indicatif dans chaque programme sont mises à disposition des professeurs sur le site pédagogique du ministère :

- pour le collège (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4
- pour le lycée (objets d'étude) : https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt

Objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

La formation du citoyen éclairé

L'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales fait partie intégrante de la formation intellectuelle et citoyenne des élèves. Avec les autres disciplines, il amène l'élève à comprendre la diversité et la complexité du monde pour y évoluer en citoyen éclairé.

L'apprentissage des langues vivantes, parce qu'il développe les compétences de communication ainsi que les repères culturels, ouvre la possibilité de percevoir dans un contexte international les enjeux interculturels et sociétaux contemporains en prenant en compte leur dimension historique. L'apprentissage des langues contribue ainsi à former l'esprit critique et à aiguiser le discernement.

Apprendre une langue vivante étrangère ou régionale, c'est à la fois prendre conscience de son identité, l'affirmer et découvrir celle des autres. Dans le monde d'aujourd'hui, la maitrise des langues vivantes facilite la mobilité virtuelle et physique des jeunes pendant leur scolarité et ultérieurement. Cet objectif suppose un engagement de l'élève tant dans sa formation intellectuelle que dans sa relation avec les autres. Ainsi, l'apprentissage des langues vivantes, par la médiation interculturelle qu'il suppose, favorise la construction de compétences psychosociales, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales : oser parler une langue nouvelle aide, par exemple, à mieux exprimer ses émotions et à gagner en confiance ; découvrir autrui et sa culture (dans le cadre du cours ou d'une mobilité) permet d'avoir une meilleure conscience de soi et de développer des relations constructives.

Avoir une maitrise de la langue et de la culture suffisante pour s'ouvrir aux valeurs humanistes, disposer d'atouts pour préparer son orientation, favoriser l'insertion sociale, assumer sa fonction de citoyen, dans son pays, en Europe comme dans les autres pays du monde, tels sont les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

La langue et la culture : un apprentissage indissociable

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs proposent un enseignement où langue et culture sont liées afin de garantir la communication de qualité que vise le niveau de locuteur indépendant. Ainsi, le cours de langue vivante étrangère ou régionale est un cours où l'on pratique la langue cible, moyen de communication, objet d'étude et vecteur de culture. Cette relation entre langue et culture constitue le cœur de la didactique des langues vivantes.

Les singularités culturelles d'un pays ou d'un territoire, historiques, géographiques, sociologiques, mais aussi économiques et scientifiques, sont étudiées de manière fine et nuancée afin d'éviter stéréotypes et visions folkloriques. De même, la production artistique sous toutes ses formes est étudiée dès le début de l'apprentissage.

Pour ce faire, encourager la créativité en s'appuyant sur une démarche faisant appel aux différents sens contribue à la motivation et à l'engagement de l'élève, comme y invitent les repères culturels des programmes. Les axes culturels, propres à chaque niveau de classe, se prêtent par ailleurs au travail interdisciplinaire et permettent d'évoquer les connaissances et les compétences acquises dans toutes les disciplines et de donner ainsi corps et sens à l'apprentissage de la langue cible. À ce titre, l'utilisation intégrée de la langue vivante et d'autres contenus disciplinaires en DNL (discipline non linguistique), en ETLV (enseignement technologique en langue vivante) ou en EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) permet d'approcher les spécificités de ces disciplines dans d'autres contextes éducatifs tout en développant les connaissances qui leur sont liées.

Les langues : une fenêtre ouverte sur les autres et le monde

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, et *a fortiori* l'apprentissage de plusieurs langues vivantes, ne saurait être réussi sans faire ressentir à l'élève le plaisir à étudier la langue et la culture d'autres pays ou territoires.

Chaque langue apprise et parlée permet d'éprouver et d'exprimer un éventail élargi de sentiments et de pensées. Cette augmentation des moyens d'expression ouvre de nouveaux champs de liberté et favorise ouverture d'esprit et tolérance.

Contenus et objectifs d'apprentissage

La formation culturelle et interculturelle

Pour comprendre pleinement une langue, il est nécessaire d'explorer les nuances culturelles qui la sous-tendent. Il est également nécessaire de progresser dans la maitrise de la langue pour comprendre pleinement une culture.

Chaque langue porte en elle des éléments uniques de la manière de percevoir le monde, de structurer la réalité et d'envisager des concepts abstraits. Ainsi, les structures syntaxiques, les expressions idiomatiques et les proverbes révèlent des aspects profonds d'une culture. De même, la langue est traversée par l'histoire, les traditions et les croyances et, plus généralement, par les valeurs d'une société. Apprendre une langue, c'est donc s'immerger dans l'histoire d'une culture pour mieux la comprendre. En outre, la culture influence la communication interpersonnelle, les formes de discours ainsi que la gestuelle associée à une langue. Se familiariser avec les éléments culturels favorise une utilisation efficace et correcte de la langue en contexte.

L'enseignement des langues vivantes vise aussi à donner à l'élève des repères précis nécessaires à la construction d'une culture générale solide. L'élève est exposé pendant toute sa scolarité à des repères historiques, géographiques, littéraires et artistiques, sans omettre les domaines scientifiques et technologiques, qui élargissent progressivement ses connaissances. Ces repères

pourront se construire par la lecture et l'étude de textes d'auteurs ainsi que par l'analyse critique d'œuvres artistiques dans toute leur diversité. Les expériences vécues hors de la classe (expositions, spectacles, concerts, mobilité, etc.) constituent des prolongements profitables.

Doter l'élève d'une culture générale, c'est lui permettre d'accéder à l'indépendance langagière, de devenir un citoyen capable de s'interroger, de faire des choix, de défendre ses idées, de coopérer, de porter des valeurs. Il sera par ailleurs en mesure de contribuer à une compréhension mutuelle dans un contexte interculturel par les compétences de médiation qu'il aura acquises.

L'étude de la langue

Développer progressivement l'autonomie de l'élève

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue à l'école est d'amener l'élève à utiliser la langue de façon autonome en tenant compte de l'environnement dans lequel il peut se trouver et où il agit. Cette autonomie s'acquiert par un entrainement régulier et une reprise fréquente des connaissances antérieures (selon une approche dite spiralaire) de la sixième à la terminale. L'accès à l'indépendance langagière (correspondant au niveau B du CECRL) suppose des connaissances solides, mobilisées en situation de communication afin que l'élève puisse, par exemple, dialoguer dans des situations variées, réagir, décrire, argumenter, imaginer ou bien encore transmettre et coopérer. Cet apprentissage est progressif. Pour enrichir sa compréhension et sa capacité à interagir de manière efficace, l'élève est progressivement exposé aux variations d'accents et aux spécificités linguistiques régionales ou nationales. Dans les parcours ou dispositifs linguistiques renforcés (parcours bilangues, parcours bilingues, l'option langue et culture européenne, les sections internationales et binationales, les sections européennes ou de langues orientales, les parcours renforcés par des disciplines non linguistiques), les professeurs s'appuient sur les objectifs linguistiques du niveau supérieur détaillé dans le programme de l'année ou, selon les besoins, dans le programme de l'année suivante.

Les composantes de la langue

Composante pragmatique

Une langue est avant tout un instrument de communication (orale et écrite) qui va au-delà du seul sens des mots et de la seule construction des phrases. La situation de communication et l'intention des locuteurs sont autant d'éléments à prendre en compte pour conduire l'élève à l'indépendance langagière. La composante pragmatique sous-tend la compréhension et l'utilisation de codes langagiers associés aux formes de discours en rapport avec le contexte et la visée du locuteur (décrire, raconter, expliciter, argumenter, démontrer, débattre, faciliter les échanges, etc.). Elle comprend la capacité à déduire l'implicite d'une situation de communication, à appréhender la manière dont le contexte modifie le sens des mots et de la phrase (par exemple, l'humour ou l'ironie). L'élève développe ainsi des stratégies qu'il est amené à mettre en œuvre dans un contexte précis : l'organisation et la structuration cohérente du discours en fonction de l'objectif et de la situation de communication.

Composantes linguistiques

– Phonologie et prosodie

La phonologie est étroitement liée à la maitrise d'une langue vivante et se situe au croisement des mécanismes mis en œuvre lors de la réception et de la production. Elle se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels la prononciation et la prosodie (incluant l'intonation, l'accent de mot, l'accent de phrase, le rythme et le débit). Elle met en évidence les liens ou les écarts entre graphie et phonie. Elle renforce en outre la connaissance par l'élève de la réalité linguistique et culturelle des différentes aires géographiques dans lesquelles une langue est parlée. La maitrise phonologique et prosodique contribue ainsi à lever les obstacles propres à la compréhension de l'oral et favorise la mise en confiance de l'élève appelé à s'exprimer. L'attention portée aux spécificités et aux variétés phonologiques d'une langue doit donc être constante de la première à la dernière année d'étude.

– Lexique

L'acquisition d'un lexique toujours plus étoffé de la première année d'étude de la langue à la fin du cycle terminal est fondamentale pour comprendre et interagir ainsi que pour appréhender la culture des différentes aires linguistiques. Le choix du lexique étudié en classe est fortement lié aux axes culturels définis par les programmes et aux supports retenus. Ce lexique est progressivement enrichi et régulièrement réactivé en lien avec les objectifs d'apprentissage. L'acquisition du lexique consiste en la mémorisation de mots et d'expressions lexicalisées et idiomatiques toujours en lien avec un environnement culturel et une situation de communication. L'amplitude et la précision du lexique permettent d'accéder à une pensée complexe, d'appréhender le réel de manière autonome et de développer le sentiment de compétence. La lecture de documents de nature variée contribue à l'acquisition et à la réactivation du lexique. Les outils numériques peuvent y être associés.

– Grammaire

La grammaire (morphologie et syntaxe) constitue l'ossature d'un système linguistique sans laquelle il serait impossible de comprendre ou de construire un discours, d'étayer sa pensée, de la préciser et de situer son propos dans le temps et dans l'espace. L'apprentissage régulier et progressif de la grammaire, du début du collège à la fin du lycée, s'effectue en situation, à la fois dans les activités de compréhension et d'expression, ainsi que dans des temps de réflexion sur la langue, d'explicitation et de conceptualisation. Tout comme l'apprentissage du lexique, l'apprentissage régulier et en situation de communication de la grammaire est indispensable pour accéder au niveau de l'indépendance langagière.

Approches pédagogiques

Construire des projets pédagogiques pour agir avec la langue, s'engager et se construire grâce à elle

Les modalités d'enseignement sont nombreuses et variées, mais, dans une approche orientée vers l'action (dite perspective actionnelle), toutes supposent l'élaboration d'un projet pédagogique, au choix de l'enseignant, et renforcent la notion de cheminement jusqu'à atteindre les objectifs d'apprentissage. Ce projet met l'élève en situation d'agir et d'interagir avec la langue en évitant le recours systématique à un questionnement écrit ou oral. Les professeurs engagent par ailleurs la classe sur la voie de la coopération et de l'entraide.

La démarche pédagogique, qu'elle s'appuie sur une résolution de problèmes (dans un contexte quotidien ou plus complexe), sur un sujet de réflexion ou sur une étude de documents, conduit l'élève à se documenter, à vérifier, à planifier et à rendre compte. Cette approche contribue à développer l'esprit critique et la confiance en soi. Elle nécessite de présenter les objectifs et les étapes de la séance et de la séquence : chaque élève doit comprendre le sens des activités proposées et ce qui est attendu de lui à chaque étape, en termes de réalisations ou de productions.

Varier les modalités de travail

Mettre l'élève en activité, c'est l'amener à s'engager dans ses apprentissages et à mobiliser des stratégies de réception et de production de façon autonome. Plusieurs modalités de travail peuvent être mises en place pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'élève : le travail individuel, en binômes, en groupes ou en séance plénière. Les modalités sont choisies en cohérence avec les objectifs linguistiques et le projet pédagogique et visent à accompagner chaque élève dans sa progression. Les activités d'écriture, individuelle ou collaborative, et de lecture, silencieuse ou à voix haute, ont toute leur place dans le cours de langue vivante.

Les objectifs linguistiques et culturels du cours de langue vivante, en favorisant le travail coopératif et la découverte de l'altérité, se prêtent à une acquisition des compétences psychosociales en situation, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. Ces compétences peuvent être particulièrement consolidées lors de l'étude de certains axes culturels au programme.

Entrainer et évaluer

L'élève dispose de temps et d'espaces consacrés à l'entrainement (individuel et collectif), à la répétition (individuelle et chorale), à la manipulation, à l'imitation et à l'acquisition de stratégies transférables telles que la mémorisation, l'inférence, la planification, la compensation, la vérification et l'autocorrection, la prise de parole, l'entraide et la coopération.

L'évaluation porte sur les connaissances acquises et les compétences travaillées lors des séquences. Il est essentiel de proposer des évaluations régulières et de différentes natures (diagnostiques, formatives, sommatives) afin que l'élève prenne conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses besoins. Ces évaluations, en cohérence avec les niveaux du CECRL, facilitent le positionnement de l'élève et mettent l'accent sur les effets de seuil, ces moments critiques où les compétences linguistiques atteignent un nouveau palier.

Prendre en compte la démarche plurilingue

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, il est possible d'introduire ponctuellement une réflexion sur les liens qu'entretient le français, langue de scolarisation, avec les autres langues parlées ou étudiées par l'élève. Les approches plurilingues et interculturelles aident à percevoir et comprendre les différences et similitudes entre toutes ces langues. Elles valorisent la diversité linguistique et s'appuient sur les compétences déjà acquises par l'élève pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Ces démarches l'aident à évoluer dans des contextes multilingues et multiculturels, tout en renforçant son identité linguistique et culturelle. L'exploitation du répertoire plurilingue de l'élève est donc un atout même si le cours de langue reste avant tout un espace dédié à la pratique de la langue cible. Le choix des objets d'étude peut aussi intégrer ces enjeux de rapprochements entre langues.

Supports et outils

Les supports pédagogiques

Les documents authentiques s'adressent à des locuteurs natifs dans des contextes réels, non pédagogiques. Sans être proposés de manière exclusive, ils sont privilégiés en cours de langue vivante dans leur version d'origine ou dans des versions adaptées ou didactisées. Qu'ils soient textuels (journalistiques, littéraires ou autres), visuels (extraits de films, de documentaires, ou de réalité virtuelle) ou audio (extraits radiophoniques, chansons, etc.), ils exposent l'élève à la langue cible avec ses expressions idiomatiques et ses variations linguistiques. Ils représentent des modèles précieux et peuvent servir d'exemple de production, en accord avec les attentes du niveau visé, tout en restant des objets d'étude à part entière.

Le choix des supports, qu'ils soient tirés du patrimoine culturel et littéraire, de ressources documentaires, de ressources en ligne ou proposés dans des manuels scolaires, suppose une analyse approfondie de la part des professeurs pour en vérifier la qualité et définir des objectifs linguistiques et culturels. Les manuels scolaires peuvent représenter une aide pédagogique en fournissant à l'élève et aux professeurs des ressources variées.

Les supports pédagogiques sont sélectionnés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, en tenant compte de leur âge, du niveau d'étude visé et du projet pédagogique. Ils ne se limitent pas à l'actualité, mais s'inscrivent dans une perspective historique porteuse de sens. Ils sont contextualisés et leurs sources systématiquement précisées, afin que leur statut, leur authenticité et leur fiabilité puissent être vérifiés.

Le cahier

L'apprentissage repose sur divers outils, parmi lesquels le cahier (le classeur, ou encore l'ordinateur) occupe une place essentielle. Il constitue un lien indispensable entre le travail en classe et le travail individuel de l'élève, qui l'utilise pour organiser et structurer les apprentissages de manière personnalisée et de plus en plus autonome. Le cahier est donc un espace d'appropriation des savoirs et d'entrainement individuel, qui favorise l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture.

Parmi les éléments figurant dans le cahier, la trace des activités effectuées et corrigées en classe – trace écrite ou sous d'autres formes structurées et facilement utilisables par l'élève – occupe une place fondamentale ainsi que les bilans lexicaux et grammaticaux. Elle constitue un point de référence fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour se remémorer la leçon à laquelle il a participé, pour accéder à un discours correct tant du point de vue de la langue que des contenus et disposer d'éléments pour construire sa propre production. Le temps même de l'écriture participe à l'appropriation et à la mémorisation des savoirs, consolidant ainsi les compétences de l'élève.

Les usages numériques

La généralisation des outils numériques modifie sensiblement l'enseignement des langues vivantes. Les professeurs s'interrogent sur le bénéfice que ces outils peuvent apporter à la progression de l'élève et en adaptent les usages aux objectifs dans l'économie de la séquence, de la séance ou d'une activité.

Le développement rapide des intelligences artificielles (IA) multiplie par ailleurs les possibilités de recherche, de création, de rédaction et de traduction, voire d'interaction avec un agent conversationnel. Les professeurs peuvent se saisir de ces possibilités dans un cadre pédagogique en mettant le potentiel de l'IA au service des objectifs d'apprentissage, tout en engageant une réflexion sur les usages du numérique et de l'IA. Afin de se prémunir contre les biais culturels et la désinformation, l'élève est amené en cours de langue à développer son esprit critique dans l'usage des outils à sa disposition. Ainsi, les professeurs l'encouragent à s'engager et à se responsabiliser davantage, dans le respect des règles et d'autrui.

Dans tous les cas, les professeurs vérifient que les outils requis sont fiables et accessibles à tous les élèves pour ne pas renforcer les inégalités.

Préambule spécifique aux langues vivantes régionales (LVR)

L'enseignement des langues vivantes régionales a pour objectif le développement des compétences langagières des élèves, il obéit aux mêmes principes et se déploie sur les mêmes thématiques que celui des langues vivantes étrangères, comme le souligne le préambule commun auquel il convient de se référer.

Les programmes de LVR revêtent cependant quelques aspects particuliers.

L'enseignement des LVR est cadré par les programmes, mais également par des circulaires qui permettent de prendre en compte les spécificités de cet enseignement.

Les programmes concernent des langues de France. Les étudier revient à explorer les richesses du patrimoine des territoires dans lesquels elles sont présentes et à examiner les enjeux sociolinguistiques, de valorisation ou de revitalisation qui les caractérisent. La diversité des situations des langues vivantes régionales, y compris leurs statuts, est traitée à travers les axes des programmes qui abordent des thématiques historiques, sociales et politiques. Ces références constituent un ancrage fort pour beaucoup d'élèves. Outre leur valeur patrimoniale, ces langues sont aussi, par leur capacité d'adaptation et d'évolution, un outil pour dire le monde d'aujourd'hui.

Les langues vivantes régionales entretiennent avec la langue française des relations complexes et étroites de coexistence ou de filiation. Leur enseignement est souvent conduit en référence à la langue française, parce qu'aujourd'hui, tous les locuteurs de langues régionales pratiquent aussi la langue française, y compris les écrivains rédigeant en langue régionale. À cet égard, le travail sur la compétence de médiation est particulièrement riche et efficace dans l'enseignement des langues régionales, et doit être encouragé.

Les langues vivantes régionales existent dans des situations sociolinguistiques variées, qui influent sur les modes d'enseignement. Ainsi, elles ne font pas l'objet d'un enseignement en LVA, mais en LVB et en LVC. Elles sont également proposées en enseignement de spécialité au lycée (spécialité langue, littérature, culture étrangères et régionales, LLCER). Dans beaucoup d'académies, leur enseignement prend aussi la forme d'un enseignement bilingue, qui est mis en place dès le premier degré. Les programmes ici présentés affichent des objectifs de compétences adaptés à la structuration locale des enseignements : ce contexte est précisé pour chaque langue.

Classe de seconde

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise dès le primaire
seconde	A2+	B1+

Classe	LVC
seconde	A1+

La classe de seconde a la spécificité de rassembler dans les groupes des élèves ayant eu des parcours en langue variés, la plupart du temps sans distinction entre élèves ayant suivi un enseignement dès le primaire ou de LVB, ou ayant bénéficié d'un enseignement renforcé. L'hétérogénéité des groupes est donc un enjeu majeur pour les professeurs, ainsi que la création d'une dynamique d'apprentissage collective. Pour cela, il importe d'avoir une démarche explicite de valorisation des compétences acquises, tout en s'appuyant sur une programmation qui permette aux élèves de conforter visiblement ces acquis et d'apprendre à réaliser de nouvelles tâches dans toutes les activités langagières.

Repères culturels – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude et veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Représentation de soi et rapport à autrui

Apprendre à mieux connaitre les autres (locuteurs d'autres langues, par exemple) ou bien démythifier l'imaginaire qui s'est construit autour d'eux passe par la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, dans leurs représentations, par le discours ou par les arts, par exemple. Dans leur diversité, les expressions politiques et culturelles (artistiques ou plus prosaïques, à l'image par exemple de la publicité) regorgent de ces représentations de soi et instaurent ainsi un rapport particulier à autrui. Peuvent être étudiés, par exemple, l'autoportrait, la mise en scène de soi, le rapport entre individu, groupe et société, le culte du corps et les canons de la beauté.

Axe 2. Vivre entre générations

Sous l'effet de la démographie et de divers facteurs socio-économiques, la relation entre les générations évolue, entre adaptation et opposition. Les évolutions démographiques induisent de nouveaux modes de cohabitation entre générations, les modèles familiaux se diversifient. Témoignages et œuvres de fiction peuvent apporter des éclairages diversifiés sur cette question et les archives photographiques apporter des éléments pour une mise en perspective historique des âges de la vie.

Axe 3. Le passé dans le présent

Cet axe permet de mieux comprendre comment les pays ou régions appréhendent leur histoire, la commémorent et la transmettent. Dans quelle mesure le patrimoine architectural représente-t-il un trait d'union entre le passé et le présent ? Quel est le rôle des artistes, architectes, urbanistes et décideurs dans la transmission patrimoniale de ce qui serait la vision d'une époque ? Les œuvres de la littérature, y compris la littérature jeunesse, fondées sur des événements réels ou vécus, ou sur une représentation fantasmée d'une période passée (le Moyen-Âge, par exemple), permettent une approche distanciée et subjective du passé. Cet axe permet de mettre en évidence la manière dont une région s'appuie sur son passé pour construire son présent.

Axe 4. Défis et transitions

Dans quelle mesure les grands bouleversements écologiques, démographiques et sociaux changent-ils notre rapport à l'espace, à la nature ? Cet axe permet d'aborder certains enjeux de l'aire culturelle et linguistique concernée en les replaçant dans une perspective historique ; le recours aux œuvres de fiction (littéraires ou audiovisuelles) en diversifie et en nuance la perception, à différentes époques, qu'il s'agisse d'étudier les adaptations à l'évolution du climat, de repenser les espaces (urbains ou ruraux) face aux évolutions démographiques ou de s'interroger sur la société de consommation et son rapport aux objets.

Axe 5. Créer et recréer

Comment mythes, légendes et œuvres classiques sont-ils revisités ou exploités et comment suivent-ils ou provoquent-ils des changements dans la société ? Auteurs et lecteurs se réapproprient et réinterprètent leur propre imaginaire, que ce soit à travers les arts ou au quotidien. Certains sujets ou certaines figures héroïques sont sources d'inspiration et font l'objet de

transmissions orales ou écrites, de réécritures littéraires ou parodiques et d'adaptations diverses (roman graphique, théâtre, chants, etc.). L'étude comparée de plusieurs adaptations permet de mesurer les variations et la permanence du sujet.

Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire culturelle et linguistique concernée

Repères linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En classe de seconde, les activités langagières de réception permettent de donner accès à des documents plus ambitieux dans leurs contenus et leur portée que les supports qui ont pu être utilisés au collège. Cela doit constituer pour les élèves un attrait intellectuel propre à les motiver. Cela suppose également de privilégier des stratégies d'accès au sens plus fines, en mettant fortement l'accent sur l'anticipation des contenus, sur l'identification des intentions de communication, sur les codes propres aux différents genres textuels, par exemple, même si l'entrainement portant sur les stratégies de haut niveau peut être encore renforcé. Les activités de type compte rendu peuvent être mobilisées, notamment en évaluation, mais la palette des propositions peut s'enrichir de nombreuses tâches de reformulation des informations collectées comme, par exemple :

- réaliser une chronologie, une carte géographique ou mentale, pour rendre compte d'un document ;
- répondre à un message écrit ou oral ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- transformer un reportage ou article en interview, et inversement ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut repérer et comprendre les informations principales relevant de situations prévisibles ou de sujets familiers, exprimées dans un vocabulaire fréquent dans une gamme variée de textes, ainsi que dans des conversations ou émissions, à condition, en compréhension de l'oral, que le propos soit clair et lent.
B1+
S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée. Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films ou de livres qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – S'appuyer sur les indices **paratextuels** ou sur le contexte de travail pour formuler des **hypothèses** sur le contenu d'un document. – **Préparer l'écoute** d'un document à la manière d'une dictée préparée, pour certains passages requérant une bonne discrimination auditive et une identification de détails importants. – S'appuyer sur les **champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée, éventuellement sur les mots transparents, **familiers ou proches de mots d'une autre langue connue** ou bien encore sur les mots répétés pour identifier le thème et les quelques sous-thèmes. – Repérer des **articulations** logiques simples du discours. – S'appuyer sur les temps et les marqueurs **spatiotemporels** pour identifier la progression globale de la trame narrative.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – **S'appuyer sur les marques utiles** pour identifier le genre, le nombre ou la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre des **modes ou temps complexes**. – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées). – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide des outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture.

– **Confronter** ses hypothèses initiales avec le contenu décodé grâce à des bilans intermédiaires ou une régulation guidée de son écoute ou de sa lecture. – Identifier quelques éléments du lexique de **l'opinion**, de la prise de position, des tournures exprimant la subjectivité. – S'appuyer sur ce qui permet de **distinguer** une information principale et des digressions.	– **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.).

Expression orale et écrite

En classe de seconde, les élèves ont normalement acquis une certaine autonomie en production écrite et orale, et sont capables de construire des phrases syntaxiquement correctes. Il s'agit désormais d'enrichir les structures afin que les élèves puissent s'exprimer sur des sujets plus variés, de rendre compte de réalités plus complexes, d'introduire de la nuance dans un propos. Pour cela, l'articulation entre les activités langagières de réception et d'expression permet aux élèves de puiser dans les documents étudiés en réception des modèles transposables en expression. Les apports lexicaux de chaque thématique étudiée pourront être mobilisés pour permettre aux élèves de gagner en précision.

L'éventail des productions est par ailleurs élargi, afin d'amener les élèves à développer des compétences de niveau B1+ dans la langue apprise dès le primaire, A2+ en LVB ou B2 en enseignement bilingue. Ils sont amenés à rédiger des textes construits et argumentés (articles de presse, pages de blogs, récits d'invention, etc.) À l'oral, ils peuvent par exemple proposer des présentations structurées sur des sujets divers, prononcer de brefs discours, mettre en scène des tutoriels, enregistrer un message vocal dans une situation donnée.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2+

Il peut présenter ou décrire des aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, des projets, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Il peut donner des explications pour justifier pourquoi une chose lui plait ou lui déplait, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.

B1+

Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un événement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.

Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – **À l'oral** • Travailler **l'aisance** en s'appuyant sur des schémas langagiers récurrents ou familiers, en faisant varier des schémas connus. • Travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments. – **À l'écrit** • Travailler la **correction** linguistique en utilisant l'ensemble des outils comme des modèles, un brouillon, les traces écrites des cahiers ou des règles explicites pour modifier et enrichir des énoncés et préparer progressivement l'avancée vers une autonomie langagière. • Recourir explicitement à divers connecteurs simples pour faire apparaitre une **cohérence**. Comme à l'oral, travailler **l'étendue** de son lexique et sa capacité à **développer** son	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** en mobilisant une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.

propos en s'exerçant à substituer ou préciser des éléments.	
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** avec précision des personnes, des objets, des lieux, des activités. – **(Se) présenter** de manière nuancée et variée. – **Raconter** une histoire brève en enchainant quelques éléments de discours. – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets à l'aide d'une gamme étendue de marqueurs courants, y compris sous forme lexicalisée. – **Situer dans le temps** en utilisant des marqueurs temporels courants ajustés à la situation. – Exprimer son **opinion** de manière simple mais nuancée par une large gamme de modalisateurs. – Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en **articulant** et en **hiérarchisant** les informations à l'aide des **connecteurs logiques les plus courants.** – Exprimer une **volonté**, une **intention**, exprimer de manière simple un **projet** et les **conditions de sa réussite.** – Formuler des **hypothèses** en s'appuyant sur quelques expressions simples de la **condition**, y compris de manière lexicalisée. – Exprimer ses **gouts, comparer** et exprimer des **préférences** en nuançant son propos.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements. – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narrative. – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière adaptée et en explicitant par des exemples. – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief. – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris en incluant d'autres personnes. – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe de seconde, les compétences d'interaction et de médiation, qui permettent d'articuler les différentes activités langagières, gagnent en importance dans une logique de cours qui fait une large part à l'investigation collective des objets d'étude, à l'échange d'informations, à des jeux de rôle plus complexes, au travail collaboratif et à la prise d'initiatives. Pour faciliter et fluidifier les échanges, les marqueurs d'interaction s'enrichissent, avec une attention forte portée à leur réalisation phonétique, à la prosodie et à l'intonation.

Ces activités doivent faire l'objet d'entrainements fréquents, dans le cadre de tâches complexes. L'autonomie des élèves de seconde étant en construction, il convient de bien cadrer la consigne de ces tâches, et de poursuivre l'entrainement quotidien à de micro-compétences comme, par exemple, la prise de contact avec autrui à l'oral ou la demande de reformulation.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2+
Il peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées ou prévisibles. Il peut faire face à des échanges courants ou sur des thématiques connues sans effort excessif ; il peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières et prévisibles. Il peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, assez courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets familiers et prévisibles.
B1+
Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue française), l'information et les arguments contenus dans des textes dans la langue étudiée, sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue française) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage dans la langue étudiée et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

A2+	B1+
Des stratégies – Faire patienter (par exemple lorsqu'on cherche ses mots), ou maintenir l'attention à l'aide de **schémas de conversation préétablis** mais utilisés avec à-propos. – Répéter en modulant l'accentuation de phrase pour vérifier la compréhension. – Anticiper ou répondre aux besoins de l'interlocuteur en **illustrant** un propos. – Demander de manière simple et directe, mais avec un ton et une attitude **empathiques**, des précisions ou des clarifications. – **Répéter** les points principaux d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. – **Compenser** son manque de lexique par un recours ponctuel à son répertoire plurilingue sans rompre son discours ou sa pensée.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser une large gamme de **questions simples** et quelques questions précises. – Donner **des conseils, des consignes, des ordres simples** de manière assurée quand les situations sont habituelles grâce à des impératifs ou autres injonctions sous forme de questions, de locutions ou blocs lexicalisés ; réagir à ces conseils, ordres ou consignes. – **Mobiliser l'expression** simple mais variée **de l'autorisation**, de **la permission**, de **l'interdiction**, ou des **contraintes.** – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** de manière variée. – **Donner et demander des précisions sur une information** en contexte connu en lien avec les thèmes étudiés. – Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **interpeller**, **saluer, remercier, prendre congé, ouvrir ou clore un échange,** y compris à l'écrit. – **Relancer** par une large gamme de questions. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant de **situer et hiérarchiser une information.** – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'une gamme assez variée d'adjectifs, ainsi que des adverbes de gradation. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** de manière hiérarchisée en s'assurant de leur cohérence.	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. – Donner des **conseils**, **consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes.** – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens. – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier.

Outils linguistiques : langue apprise dès le primaire et LVB

En seconde, l'acquisition des faits de langue fondamentaux peut s'avérer encore instable, notamment en LVB, et nécessite une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie ; ceci s'opère toujours en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens.

Phonologie et prosodie

En seconde, il faut à la fois revenir sur les principales difficultés de la prononciation et viser une prononciation, une accentuation et un rythme de plus en plus authentiques.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- Autobiographie et autoportrait
- Le vêtement et la mode
- La famille, les générations
- L'entraide, la cohabitation, l'incompréhension, l'opposition
- Le rapport au passé
- Les traces et vestiges du passé ; les monuments ; les commémorations
- L'architecture et la sculpture
- L'espace urbain, l'espace rural
- Les énergies
- L'écologie, le climat
- La démographie et ses évolutions
- La société de consommation
- La production de masse
- Légendes et personnages mythiques
- Aspects de géopolitique et d'économie

Grammaire A2+ / B1+

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour rendre les objets d'étude accessibles, on propose aux élèves des supports de natures très variées (textes, images, son, films, etc.), afin de leur laisser la possibilité d'aborder le sens du document par des entrées sémantiques complémentaires.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A1+
Il peut comprendre et relier à un titre ou à un thème des expressions isolées dans des énoncés très simples, courts et concrets à propos de sujets familiers et quotidiens, ainsi suivre des consignes et instructions en situation prévisible à condition, en compréhension de l'oral, que le débit soit lent.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Des stratégies

- S'appuyer sur la **source et les éléments périphériques** (titre, auteur, date) et sur les images pour identifier la nature du document audio ou vidéo par exemple.
- S'appuyer sur les **mots transparents** et familiers pour reconnaitre le thème.
- Repérer les répétitions de **mots accentués** pour saisir le thème évoqué.
- Identifier quelques **genres ou types de textes écrits grâce à leur mise en page** et format (bande dessinée, carte postale, publicité, article de presse, page de site internet, journal de bord, etc.) pour émettre des hypothèses sur le contenu.
- S'appuyer sur les répétitions de mots, de locutions, de structure de phrase, pour identifier les **étapes du récit**.
- S'appuyer sur les **répétitions de mots**, le champ lexical dominant et sur les synonymes pour comprendre la **thématique** et quelques informations convergentes.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuie sur les éventuelles similitudes avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut décrire brièvement des personnes ou personnages, lieux et objets de son environnement familier en coordonnant des éléments simples ou en commençant à les organiser en suivant un modèle ou une trame connus. Il peut exprimer ses gouts ou souhaits de manière simple, raconter brièvement des événements ou expériences grâce à un répertoire mémorisé ainsi que paraphraser, imiter et reprendre à son compte des phrases simples avec une aide éventuelle.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : répéter, mémoriser, prononcer de manière expressive, ajouter un nouvel élément.
- **À l'écrit** : copier, recopier, écrire sous la dictée, souligner les termes à reprendre, utiliser un brouillon pour préparer une production, varier et ajouter des éléments à partir d'un modèle.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** très simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
- **(Se) présenter** de manière très simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
- **Raconter** en restituant brièvement les éléments saillants d'une histoire découverte en classe, en s'appuyant sur des images ou sur l'imitation d'énoncés.
- **Situer dans l'espace** les personnes et les objets à l'aide de marqueurs très simples et très fréquents.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels essentiels. Exprimer les heures entières, demi-heure, quart d'heure.
- Exprimer simplement ses **gouts** et **préférences** en mobilisant quelques adjectifs qualificatifs, des formules lexicalisées ou des phrases exclamatives.
- Organiser de manière linéaire un propos adressé en employant **quelques connecteurs logiques et chronologiques.**
- Exprimer simplement un **souhait**, une **intention** ou une **projection** dans un futur proche.
- Formuler simplement des **hypothèses** à l'aide de marqueurs essentiels de l'hypothèse.

Interaction orale et écrite, médiation

La nécessité, en LVC, d'adosser les situations d'interaction et de médiation à des axes culturels ambitieux, invite à fournir des modèles d'interaction standardisés et à viser une automatisation rapide de ces derniers.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A1+

Il peut interagir de façon stéréotypée dans des situations répétées. Il peut répondre à des questions simples et en poser, s'appuyer sur les réactions de son interlocuteur pour faire part de ses sentiments sur des sujets très concrets, familiers et prévisibles. Il peut engager et clore une conversation de manière adaptée à son interlocuteur. Il peut identifier une difficulté de compréhension d'ordre culturel et la signaler, faciliter la coopération en vérifiant si la compréhension est effective, demander de l'aide ou signaler le besoin d'aide d'autrui.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

Des stratégies

- Répéter ce que l'interlocuteur vient de dire pour manifester sa compréhension ou son incompréhension.
- Se faire aider, solliciter de l'aide.
- Joindre le geste à la parole, compenser par des gestes.
- Accepter les blancs et faux démarrages.
- S'engager dans la parole (imitation, ton).

Des actes langagiers

- Poser des **questions courantes** dans des situations connues ou répétées.
- Donner des **conseils,** des **consignes courantes** ou des **ordres simples** dans des situations connues ou répétées ou y réagir.
- **Demander des nouvelles et réagir simplement.**
- **Demander** et **exprimer l'autorisation** et **l'interdiction** en contexte connu.
- Faire part très simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
- **Donner et demander de l'aide (répéter, clarifier, traduire)** y compris par des formules toutes faites.
- Utiliser des **formules de politesse** élémentaires pour **saluer**, **prendre congé, remercier**, **s'excuser,** y compris à l'écrit dans des **courriers très simples.**
- **Informer**, **prévenir** ou **alerter** d'une situation par des formules élémentaires ou stéréotypées.
- Utiliser des verbes de **perception.**
- Utiliser quelques termes permettant de **situer une information.**
- Exprimer ses **besoins élémentaires** et ceux d'un tiers.
- **Transmettre les informations factuelles principales** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Outils linguistiques – LVC

En LVC, la manière de faire est similaire à celle adoptée en langue apprise dès le primaire et LVB : à partir d'un document authentique, les élèves découvrent puis s'imprègnent du fait de langue par mimétisme ou par une analyse explicative.

Phonologie et prosodie

Tous les sons qui différencient la langue vivante étudiée du français doivent être correctement fixés dès le début de l'apprentissage. L'intelligibilité des énoncés, la prononciation des mots et la prosodie font l'objet d'une attention régulière.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- Autobiographie et autoportrait
- Le vêtement et la mode
- La famille, les générations
- L'entraide, l'entente, l'opposition
- Le rapport au passé
- Les traces et vestiges du passé
- L'architecture et la sculpture
- L'espace urbain, l'espace rural
- Les énergies
- L'écologie, le climat
- La démographie et ses évolutions
- La société de consommation
- Légendes et personnages mythiques

Grammaire A1+

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Classe de première

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise dès le primaire
première	B1	B1+

Classe	LVC
première	A2

La classe de première marque l'entrée dans le cycle terminal. Il s'agit donc d'un cycle d'évaluation et, si le travail ne peut en aucun cas être réduit à cette seule dimension, il est important que les professeurs recueillent des éléments de positionnement objectifs sur l'ensemble du cycle leur permettant de mesurer de façon robuste les progrès des élèves.

Les élèves, désormais considérés comme largement autonomes pour gérer leurs apprentissages, se voient confier des tâches de plus en plus complexes, exigeant de leur part des repères culturels solides ainsi que des outils linguistiques suffisamment riches pour recevoir et produire de nombreuses nuances de sens. S'ils font preuve d'une bonne capacité à organiser leur travail personnel en classe, ils perfectionnent également les différentes tâches et attitudes que demande un travail coopératif en groupe, tout en recourant de manière pertinente aux différents outils, notamment numériques et d'intelligence artificielle. Un accompagnement ajusté des professeurs reste essentiel en vue d'optimiser l'articulation entre besoins linguistiques et intention de communication. Les professeurs peuvent aussi choisir, pour le traitement des axes culturels, des thématiques qui leur semblent adaptées aux profils des élèves. Ceux-ci ont, en effet, en première, opéré des choix parmi les enseignements de spécialité en fonction de leurs centres d'intérêt.

Repères culturels – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude et veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Identités et échanges

Les déplacements humains, qu'ils soient volontaires ou subis, donnent lieu à des échanges culturels, linguistiques, économiques et sociaux qui, dans un monde de plus en plus globalisé, modifient profondément les identités individuelles et collectives. Si ces échanges sont souvent synonymes d'enrichissement, ils sont parfois à l'origine de tensions et d'incompréhension culturelle. Quels récits (témoignages, littérature) et quelles représentations artistiques (cinéma, photographie, peinture) ces trajectoires humaines ont-elles généré au sein de l'aire linguistique concernée ?

Axe 2. Diversité et inclusion

Les politiques d'inclusion et l'acceptation de la différence sont des marqueurs des sociétés contemporaines. Quelles évolutions sont constatées ? Quels défis demeurent pour garantir à toute personne une place dans une société diverse, tolérante, inclusive ? Quelles actions sont prises pour faciliter l'inclusion dans les différents domaines de la vie contemporaine (éducation, insertion professionnelle, sport, loisirs, mobilité, etc.) ? Les langues vivantes, la littérature ou la fiction ont un rôle essentiel à jouer en matière d'intercompréhension et de découverte d'autres subjectivités, d'autres points de vue et modes de vie. Ces questions se prêtent à un traitement interdisciplinaire avec les sciences, le droit, les arts, etc.

Axe 3. Art et pouvoir

Le pouvoir et les institutions s'appuient sur l'art et les artistes pour transmettre des messages, légitimer une politique ou assurer leur rayonnement. La position des artistes oscille entre dépendance, affranchissement et contestation, entre liberté de création et contraintes (techniques, économiques, etc.). L'art, en tant qu'expression politique, peut être acteur dans le débat démocratique, éveiller les consciences et jouer un rôle de contre-pouvoir. Comment l'expression artistique, quelles qu'en soient les formes, peut-elle représenter le pouvoir institutionnel, le renforcer ou au contraire le remettre en cause ? Quel pouvoir peuvent exercer les artistes et les divers acteurs du monde des arts ?

Axe 4. Innovations scientifiques et responsabilité

Sciences et technologies permettent de mieux comprendre le monde et d'agir sur le monde. Le progrès scientifique et technologique améliore la qualité de vie, l'alimentation, la santé, développe les moyens de transport et de communication, etc. La rapidité des évolutions conduit cependant à s'interroger sur la capacité des êtres humains à comprendre ces avancées et à en maitriser les usages. Comment l'éthique accompagne-t-elle le progrès scientifique ? Toutes les découvertes scientifiques et technologiques se font-elles dans le respect de l'être humain et de son environnement ? Les innovations engagent les scientifiques qui les rendent possibles mais aussi la société qui les utilise. Les progrès de la science et les usages auxquels ils donnent lieu s'inscrivent dans le débat démocratique, au sein des institutions mais aussi de la société, où les résultats de la recherche et de l'innovation se trouvent confrontés à une pluralité d'opinions, d'usages et parfois de résistances.

Axe 5. L'être humain et la nature

Quel rapport les habitants de l'aire culturelle et linguistique concernée entretiennent-ils avec la nature ? Que met-on en place pour préserver l'environnement, l'exploiter mais aussi s'y adapter ? Comment l'agriculture est-elle développée et perçue ? Quelles en sont les évolutions et l'impact sur les paysages ? Comment s'empare-t-on de ces enjeux dans l'aire linguistique et culturelle concernée ? Trouvent-ils un écho dans la littérature ? Les enjeux peuvent être politiques, économiques, ou relever du champ de la santé. Il peut s'agir de protéger certaines aires ou espèces naturelles, de faire une place à la nature en ville, d'apprendre à vivre avec les risques et catastrophes naturels, ou encore de représenter la nature dans les arts.

Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire culturelle et linguistique concernée

Repères linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB

Activités langagières – Langue apprise dès le primaire et LVB

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Lors des activités de réception, les attendus augmentent, ajoutant désormais à la compréhension du document une perception affinée de son contexte et de la situation d'énonciation qui le caractérise, des réseaux de sens qui le constituent, ainsi que de sa portée. C'est donc à une lecture interprétative des documents proposés, quelle que soit leur nature, que les élèves doivent désormais être entrainés de façon explicite. Pour construire ces différentes strates de sens, les élèves doivent en effet disposer d'un éventail de stratégies suffisamment étendu pour aborder avec une autonomie croissante des documents de natures et d'intentions très diverses. Les élèves lisent ou écoutent, par exemple en vue de :

- rédiger un courrier de lecteur en réaction à un article ;
- enregistrer un message vocal en réponse à un message oral ou écrit ;
- rédiger une proposition, commerciale par exemple, à partir de plusieurs documents ;
- transcrire un document fictionnel dans un autre code linguistique (exemple : film en bande dessinée, texte fictionnel en saynète, etc.) ;
- rendre compte en langue cible, à l'oral ou à l'écrit ;
- rédiger une critique, un résumé, une synthèse.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1

S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans une langue courante, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

Il peut suivre l'intrigue de récits, romans simples et bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.

B1+

S'agissant de sujets familiers, il peut suivre une présentation et y distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent ainsi que comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés d'intérêt courant, à condition que la langue soit standard et clairement structurée.

Il peut comprendre des textes factuels ou courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant dans lesquels les gens donnent leur point de vue, lire dans des journaux et des magazines des comptes rendus de films, de livres, etc., qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Il peut identifier le schéma argumentatif suivi sans en comprendre nécessairement le détail.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	B1+
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (éventuellement, selon la langue, accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique). – S'appuyer sur des indices culturels pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les indices paratextuels pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris ou, **le cas échéant**, sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Selon les langues, **s'appuyer sur les marques utiles** pour identifier le genre, le nombre ou la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre, le cas échéant, des **modes ou temps complexes.** – **Repérer les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées) ou **une plus large gamme des tournures idiomatiques** les plus usuelles. – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide des outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe de première, les élèves sont invités à diversifier encore les types de productions individuelles et collectives en lien avec les différentes thématiques étudiées. Par-delà la maitrise du récit, qui est désormais en grande partie acquise, on peut ainsi leur demander de rédiger de petites notes de synthèse, de présenter des exposés détaillés à leurs camarades, mais aussi de produire des textes engagés à l'oral comme à l'écrit, tels que pétitions, éditoriaux, réquisitoires ou argumentaires. Cela exige de leur part la maitrise de codes de plus en plus nuancés, mais aussi des stratégies de planification et de construction du discours oral et écrit solides, incluant la maitrise d'outils linguistiques de plus en plus diversifiés.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps. Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.
B1+
Il peut développer une histoire, décrire assez précisément un événement, exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments. Il peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier. Il peut rédiger une critique ou un compte rendu structuré sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une large gamme de structures adaptées et un vocabulaire assez étendu.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau B1+.

B1	**B1+**
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (îlots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • Utiliser les codes du message oral (répétition, pauses, appui sur la voix) pour **souligner la logique interne** du discours produit. Varier le ton de la voix en fonction de l'intention. • S'entrainer à parler en réduisant le nombre de notes écrites à disposition. – **À l'écrit** • Travailler **l'étendue** : mobiliser une variété de connecteurs connus à bon escient. • Pour une même intention de communication, étendre l'éventail des structures maitrisées.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets ou des lieux. – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer. – **Situer dans l'espace** les personnes, les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse). – Exprimer et justifier une **opinion** ; comparer, opposer, peser le pour et le contre.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements. – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les codes sociolinguistiques et pragmatiques courants, par exemple différencier les cadres formels et informels. – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en en maitrisant la structure et la cohérence narratives. – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la structure d'une gamme étendue de marqueurs courants. – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. – Exprimer et **justifier une opinion** en comparant, opposant, pesant le pour et le contre de manière ajustée et en explicitant par des exemples.

– **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. – Exposer et expliciter un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir. – Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.	– **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** pour **hiérarchiser**, **nuancer**, évoquer une alternative, exprimer la **cause**, la **conséquence**, l'**opposition**, la **concession, ainsi que pour souligner** et mettre en relief. – Exposer et **expliquer** un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes. – Exprimer la **condition** dans quelques modalités simples. – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). – Établir une **corrélation**, une **relation** entre deux faits ou situations.

Interaction orale et écrite, médiation

L'interaction et la médiation sont, au lycée et de façon renforcée au cycle terminal, à la fois support et objet d'apprentissage. L'échange que la pratique de ces activités langagières suppose est en effet à la fois une occasion de s'exercer à la réception et à la production, mais aussi d'acquérir, dans la coopération avec l'interlocuteur ou le groupe, de nouvelles connaissances, compétences et stratégies. Aux niveaux B1–B1+, il est également attendu des élèves qu'ils soient capables, en situation de médiation ou d'interaction, d'expliciter des références interculturelles.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée, sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur.

Il peut résumer (en langue Y) l'information et les arguments issus de textes ou dossiers (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses en langue X et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y).

Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation ou clarification.

B1+

Il peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion. Il peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension.

Il peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue X), sur des sujets d'ordre général ou personnel. Il peut résumer (en langue Y) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue X) et répondre à des questions portant sur des détails.

Il peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. Il peut demander à son interlocuteur de préciser son propos. Il peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau supérieur.

B1	B1+
Des stratégies – Faire **expliciter différents points de vue** afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de l'intonation, des hésitations pour **identifier le point de vue** des interlocuteurs. – **Expliquer ou transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une référence implicite simple	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières.

présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	– Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou d'une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).
Des actes langagiers – Poser **des questions précises** à l'aide des pronoms interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. – Donner **des conseils, consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir. – **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction**, ou **des contraintes** à l'aide d'une gamme plus étendue de verbes ou expressions appropriées. – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. – **Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris** (répéter, préciser, clarifier, traduire). – Utiliser une gamme variée de **formules de politesse** et **adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. – **Relancer** et **reformuler** de manière souple. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant d'expliciter et hiérarchiser **une information.** – Exprimer des **sentiments** et des **émotions** nuancés en lien avec la thématique. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** concernant une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif.	**Des actes langagiers** – Poser une **gamme étendue de questions** afin de faire clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. – Donner des **conseils, des consignes**, des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction**, ou des **contraintes.** – Lors d'un **désaccord**, demander d'expliquer son point de vue et répondre brièvement à ces explications. – Demander des **précisions** sur certains points énoncés lors de leur explication initiale ou des **clarifications** sur leur raisonnement. – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate, y compris à l'écrit. – **Relancer** et **reformuler** avec une large gamme de moyens. – Utiliser une large gamme de termes permettant de préciser **un ensemble d'informations** en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. – **Transmettre** et échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'**informations factuelles** sur des sujets courants ou non, relevant d'un domaine familier.

Outils linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB

En première, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, en s'appuyant sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue, attendue aux niveaux B1 et B1+ du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste cependant nécessaire.

Phonologie et prosodie

En première, la plupart des sons de la langue sont acquis. L'intelligibilité doit être travaillée pour assurer des échanges fluides et expressifs.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- Voyage, transport, tourisme
- Mobilité, exil, asile, hospitalité, solidarité
- Frontières, contacts, protectionnisme
- Intercompréhension et interculturalité
- Le monde des arts et des artistes
- L'art officiel, l'art pour l'art, l'art engagé, l'art contestataire
- Culture et contre-culture
- Le handicap et l'intégration ; minorités et discriminations ; émancipation
- Les minorités sexuelles
- La recherche et ses usages ; progrès et innovations scientifiques et technologiques
- L'éthique de la recherche et des chercheurs
- Science et opinion ; avancées scientifiques et technologiques et dérives
- Femmes de sciences
- La nature, la vie dans la nature ; la protection de la nature
- Le corps et le rapport au corps

Grammaire B1 / B1+

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Repères linguistiques – LVC

Activités langagières – LVC

Compréhension de l'oral et de l'écrit

En LVC, pour rendre les thématiques accessibles, on propose aux élèves des supports de natures très variées (textes, images, documents audios, films, etc.), afin de leur donner la possibilité d'aborder le sens du document par des entrées sémantiques complémentaires.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut comprendre et repérer des informations simples, relevant de situations prévisibles, exprimées dans une langue usuelle, à l'aide d'expressions connues, dans des textes, histoires, ou conversations ; il peut suivre les points essentiels de consignes et instructions à condition, en compréhension de l'oral, que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

Stratégies

- S'appuyer sur les **indices extralinguistiques visuels et sonores** (images, musiques, bruitages, etc.) pour comprendre un message oral.
- S'appuyer sur des indices culturels présents dans les différents supports pour construire le sens.
- S'appuyer sur les indices paratextuels ou sur les indices extralinguistiques (illustrations, etc.) et sur les caractéristiques connues d'un type de texte pour identifier la nature du document.
- S'appuyer sur les champs lexicaux en lien avec la thématique abordée, éventuellement sur les **mots transparents, familiers ou proches de mots d'une autre langue connue** ou bien encore sur les mots répétés pour identifier le thème principal du document.

Expression orale et écrite

La spécificité de la LVC étant une assimilation plus rapide des structures fondamentales de la langue, on s'appuie sur les éventuelles similitudes avec les autres langues pour créer des repères facilitant la production écrite et orale.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

A2

Il peut décrire des activités quotidiennes, des personnes et lieux, ou parler brièvement de ses projets dans un futur proche en utilisant un vocabulaire de tous les jours et des expressions simples avec des connecteurs simples. Il peut dire ce qu'il aime ou n'aime pas faire, ou donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel. Il peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

Des stratégies

- **À l'oral** : s'appuyer sur une liste de points écrits pour prendre la parole de manière linéaire, s'appuyer sur des expressions ritualisées, pour ajouter des points nouveaux mais sur des sujets familiers.
- **À l'écrit :** s'appuyer sur quelques règles visibles permettant d'assurer une bonne correction, reformuler de façon simple des éléments issus de documents de réception.

Des actes langagiers

- **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** simplement des personnes, des objets, des lieux, des activités.
- **(Se) présenter** de manière simple en indiquant son nom, son âge, quelques précisions sur sa famille, sa nationalité, d'où on vient, où on habite.
- **Raconter** en relatant brièvement et de manière élémentaire un événement, des activités passées et des expériences personnelles.

- **Situer dans l'espace** les personnes, les objets à l'aide d'une gamme assez étendue de marqueurs simples, y compris sous forme lexicalisée.
- **Situer dans le temps** en utilisant quelques marqueurs temporels fréquents.
- Exprimer **une préférence** à l'aide des structures d'opposition, de concession ou de contraste à propos de sujets familiers.
- Exprimer son **opinion** en mobilisant le champ lexical des qualités et défauts, des caractéristiques, appréciées ou non.
- Organiser de manière linéaire un propos ou un récit en employant **une gamme assez étendue de connecteurs logiques et chronologiques**.
- Exprimer un **souhait**, une **intention**, une **projection** ou une **volonté** au moyen de formules lexicalisées.
- Formuler des **hypothèses** en utilisant des verbes d'opinion ou les marqueurs de l'hypothèse et utiliser quelques subordonnées de condition, parfois sous forme lexicalisée.

Interaction orale et écrite, médiation

En première LVC, les élèves doivent être capables d'échanger en langue cible avec une certaine fluidité en s'appuyant sur leur compétence plurilingue, même s'ils disposent d'un répertoire encore limité au niveau du lexique et des structures.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

A2
Il peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers.
Il peut participer à des échanges de type social très courts mais sa capacité à soutenir une conversation dépend fortement de l'aide que l'interlocuteur peut lui apporter, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
Il peut reconnaitre les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème.
Il peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

- Des stratégies
- Attirer l'attention pour prendre la parole.
- Indiquer qu'il suit ce qui se dit afin de coopérer.
- Indiquer qu'il ne comprend pas et demander de l'aide.
- Répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.

Des actes langagiers

- Poser une large gamme de **questions simples** à l'aide des pronoms interrogatifs.
- Donner **des conseils, des consignes ou des ordres simples** ou y réagir.
- **Demander l'autorisation** et **exprimer simplement la permission**, **l'interdiction** ou **des contraintes** à l'aide de blocs lexicalisés ou d'une gamme étendue de verbes correspondants.
- Faire part simplement de son **accord** ou de son **désaccord.**
- **Donner et demander de l'aide de manière simple et directe** (répéter, préciser, clarifier, traduire).
- Utiliser les principales **formules de politesse et d'adresse** pour **saluer, prendre congé, remercier, s'excuser**, y compris à l'écrit.
- **Relancer** par des questions simples non développées.
- Utiliser toute la gamme des **verbes de perception ou** d'autres formulations de la perception.
- Utiliser une gamme plus étendue de termes permettant de **situer une information.**
- Exprimer des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée à l'aide de groupes verbaux, d'adjectifs, d'interjections en situation ou en mobilisant des formules lexicalisées ou ritualisées.
- **Transmettre les informations pertinentes,** y compris **des informations d'ordre culturel,** d'un prospectus, d'une invitation (lieu, horaire, prix), etc.

Outils linguistiques – LVC

En première, l'acquisition des faits de langue fondamentaux dans la langue étudiée en LVC peut s'avérer encore instable et nécessiter une consolidation puis un approfondissement menant à une plus grande autonomie. Cela s'opère en prenant appui sur un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire.

Phonologie et prosodie A2

Il s'agit de continuer à entrainer les élèves aux sons spécifiques de la langue par rapport au français et d'en travailler la prononciation selon le lexique rencontré. Une attention particulière est portée sur l'accentuation (des mots, des groupes de mots, de la phrase) et sur la mélodie des énoncés.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- Voyage, transport, tourisme
- Mobilité, hospitalité, solidarité
- Frontières, contacts
- La compréhension, le partage, la communication
- Le monde des arts et des artistes
- La création, la célébration, l'opposition
- Le handicap et l'intégration ; la différence ; la difficulté, l'exclusion
- Les minorités sexuelles
- Le progrès et les innovations scientifiques et technologiques
- La découverte, l'expérience, le risque
- Les avantages et les inconvénients
- Femmes de sciences
- La nature, la vie dans la nature ; la protection de la nature ; les secteurs protégés

Grammaire A2

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Classe terminale

Niveaux de maitrise linguistique visés à la fin de l'année

Classe	LVB	Langue apprise dès le primaire
terminale	B1	B2

Classe	LVC
terminale	A2+ / B1

La classe terminale constitue la dernière étape du parcours d'apprentissage des élèves dans l'enseignement secondaire avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, il importe de leur proposer des contenus culturels plus ambitieux, relevant d'un niveau d'abstraction plus élevé, de sorte qu'ils soient à même de bâtir une pensée personnelle, construite et raisonnée sur une problématique donnée.

La variété des axes présentés ici et des thématiques qui peuvent leur être associées permet aux professeurs de bâtir librement leur progression en articulant un ancrage culturel marqué et un travail de fond sur la langue. Il s'agit en effet de consolider les compétences culturelles et langagières acquises précédemment par les élèves, tout en les aidant à construire leur autonomie langagière et réflexive.

Repères culturels – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC

Cinq axes parmi les six proposés doivent être traités pendant l'année, dont obligatoirement l'axe 6. Les professeurs peuvent traiter les axes dans l'ordre de leur choix. Ils peuvent aussi en associer deux, reliés par une problématique commune, dans une même séquence.

Dans la voie technologique, au moins trois axes sont à traiter pendant l'année, l'étude de l'axe 6 étant vivement recommandée ; au choix des professeurs et selon leurs classes, les autres axes peuvent aussi être traités.

Les professeurs abordent chaque axe à travers au moins un objet d'étude et veillent à ancrer les séances dans la réalité culturelle de la langue enseignée : historique, géographique, sociale, politique, artistique.

Axe 1. Espace privé et espace public

Ce qui relève de l'espace privé est difficile à circonscrire et peut varier en fonction des cultures, qui ménagent des interfaces de contact avec la sphère publique plus ou moins grandes. C'est également le cas des espaces numériques. Dans beaucoup de sociétés, ce rapport évolue au gré de l'histoire, des évolutions sociétales (la place des femmes dans l'espace public notamment) et technologiques (l'émergence des réseaux sociaux, par exemple). Cet axe conduit à étudier la manière dont ces mutations interviennent dans les aires linguistiques et culturelles de référence pour la langue étudiée. Comment s'opèrent, par exemple, le partage et l'utilisation de l'espace public par les différentes catégories de population, quel rapport s'établit entre vie professionnelle et vie personnelle et familiale, quelle délimitation entre espace privé et public sur les réseaux sociaux ? Comment la langue, dans son usage ou son registre, est-elle un marqueur des espaces public et privé ?

Axe 2. Territoire et mémoire

Comment se construit et se transmet l'héritage mémoriel dans les aires culturelles concernées ? En plus des éléments de patrimoine immatériel (langue, traditions, musique, etc.), monuments, statues, plaques, stèles sont autant de lieux de mémoire qui s'ajoutent aux commémorations pour tracer les contours d'une mémoire collective. Certaines traces du passé peuvent trouver plus difficilement leur place dans les mémoires et dans les représentations, ou se voir contester la place qu'elles prennent. Comment concilier les mémoires individuelles et collectives du passé et un héritage partagé ? Comment l'histoire d'un pays ou d'une région est-elle représentée dans les espaces publics ou mémoriels ? Quelles mémoires, et quels territoires associés, portent en elles les populations issues de mouvements migratoires, de métissage, d'exil ou d'expatriation ? Cet axe peut inviter à s'interroger sur la manière dont l'héritage collectif et une culture commune se sont construits et se transmettent.

Axe 3. Fictions et réalités

Les récits, qu'ils soient issus de la recherche ou de l'imagination de leurs auteurs, nourrissent un imaginaire collectif, la création artistique et la réflexion sur le réel. Comment s'articulent réalité et fantasme dans la construction d'un patrimoine culturel dans l'aire linguistique concernée ? Dans quelle mesure la fiction se nourrit-elle du réel pour le questionner, le sublimer ou le réinventer ? Quelles formes prennent les fictions contemporaines et comment continuent-elles de façonner le réel ou de penser l'histoire ? Archives, fiction et témoignages peuvent être utilisés, sous leurs différentes formes, pour répondre à ces questions.

Axe 4. Enjeux et formes de la communication

Discours, photographie, presse écrite, information télévisuelle, publicité… Toutes les aires culturelles ont recours à différents codes de communication pour rendre compte de leur réalité, pour informer, influencer, produire des émotions ou faire réfléchir. En quoi ces codes, en partie universels, sont-ils également marqués par les spécificités d'une langue, d'une histoire, des références culturelles associées à la langue étudiée ? Existe-t-il une façon spécifique de traiter l'information, de produire des discours, des émotions, des slogans, des images ? L'analyse de plusieurs documents relevant de ces différents genres, de leur histoire et de leur réception, peut contribuer à traiter ces questions, auxquelles peuvent être associées une réflexion sur l'éthique de la discussion, sur les intentions du discours, sur les ressorts rhétoriques de la communication et une mise en pratique, en cours, de formes variées de la communication écrite et orale.

Axe 5. Citoyenneté et mondes virtuels

La place croissante des espaces, communautés et outils virtuels dans le quotidien de chacun interroge sur les dangers qu'ils peuvent faire peser sur les sociétés et les individus (repli sur soi, défiance, propagation d'informations mensongères), mais facilite également l'accès à l'information, le partage d'idées, le débat, la controverse, donc tout ce qui constitue la citoyenneté. Dans quelle mesure l'engagement citoyen est-il permis et promu dans ces nouveaux espaces de rencontres et d'échanges ? Si les possibilités existent, qui s'en empare vraiment ? Et comment maitriser les risques liés à cette évolution ? Peuvent être abordés ici, notamment, la responsabilité de chacun face aux usages et aux dérives possibles des réseaux sociaux, les perspectives offertes par les nouveaux espaces virtuels à l'engagement civique et au débat démocratique, la place des technologies immersives dans le champ de l'éducation, de la culture et des loisirs, ou encore les questions induites sur la qualité des sources, de l'information et des relations humaines. Les enjeux pour la langue étudiée, en termes d'usage, de visibilité, de participation aux champs de l'information, du débat ou de la recherche, peuvent aussi être abordés.

Axe 6. Gros plan sur une région ou spécificité de l'aire culturelle et linguistique concernée

Repères linguistiques – Langue apprise dès le primaire et LVB

Le niveau B1 étant visé en fin de terminale en LVB et au moins partiellement en LVC, les repères linguistiques sont présentés ici en référence aux niveaux B1 (LVB et LVC) et B2 (Langue apprise dès le primaire).

Activités langagières

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Dans la continuité de la classe de première, des supports de natures et d'intentions très variées sont proposés aux élèves. Avoir recours à la démarche d'investigation contribue efficacement à la construction de leur autonomie et donne du sens à la lecture ou à l'écoute des documents. Ainsi, mettre les élèves en situation de recherche active face à un corpus documentaire leur permet d'opérer un tri dans les informations comprises, de les hiérarchiser pour ensuite en rendre compte.

Dans les activités de compréhension, l'élève développe des compétences pour résoudre des problèmes et gérer ses émotions et son stress.

Ce que sait faire l'élève

B1
S'agissant de sujets familiers, il peut comprendre les points principaux et des éléments descriptifs dans des textes factuels rédigés dans un langage courant, ainsi que des interventions dans une langue claire et standard.

Il peut comprendre les points principaux de bulletins d'information radiophoniques, ou de programmes télévisés sur des sujets familiers si le débit est assez lent et la langue relativement articulée ainsi que suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

B2

S'agissant de sujets assez familiers, il peut comprendre les principaux points de textes et d'interventions complexes et d'une certaine longueur, en distinguant faits et points de vue, en identifiant des détails pertinents, en repérant la structuration chronologique, discursive et argumentative, en étant éventuellement aidé, à l'oral, par la présence d'un plan accompagnant l'intervention.

Il peut comprendre la plupart des reportages ou films en langue standard et identifier le ton, l'humeur, l'intention ou le point de vue du locuteur.

Il peut lire de manière autonome une grande variété de textes et parcourir rapidement plusieurs types de textes en parallèle pour en relever les points pertinents.

Ce que l'élève peut mobiliser pour comprendre

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau supérieur.

B1	B2
Des stratégies – Reconstruire le sens à partir d'**éléments significatifs** (éventuellement, selon la langue, accents de phrase, accents de mot, ordre des mots, mots connus sur la thématique, etc.). – S'appuyer sur des **indices culturels** pour interpréter et problématiser. – S'appuyer sur les **indices paratextuels** pour formuler des hypothèses sur le contenu d'un document. – S'appuyer sur **les champs lexicaux** en lien avec la thématique abordée pour inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris ou, le cas échéant, sur la composition des mots et la dérivation pour en déduire leur sens.	**Des stratégies** – Pour anticiper et structurer la recherche d'informations, mettre en place un **projet d'écoute ou de lecture** à partir de la thématique ou de la problématique traitée, ou d'activités d'expression prévues en aval. – Selon les langues, **s'appuyer sur les marques utiles** pour identifier le genre, le nombre ou la fonction des éléments dans la phrase. – Reconnaitre, le cas échéant, des modes ou temps complexes. – **Repérer,** le cas échéant, **les phrases complexes** à plusieurs propositions (les relatives, les subordonnées) ou **une plus large gamme des tournures idiomatiques** les plus usuelles. – Apprendre à **réguler son écoute** à l'oral (à l'aide des outils numériques). – S'appuyer sur des **indices culturels** présents dans les différents supports pour construire le sens. – **Analyser en continu la construction du sens** en confrontant ce qui a été compris avec les éléments nouveaux survenant lors de l'écoute ou de la lecture. – **Distinguer** dans les énoncés **ce qui relève de l'information et de la prise de position** de l'auteur. – Repérer des **marqueurs stylistiques** permettant d'accéder à **l'intention** non immédiatement explicite **de l'auteur** (emphase, ironie, etc.)

Expression orale et écrite

En classe terminale, les tâches d'expression proposées aux élèves demeurent très variées : il s'agit de raconter, rendre compte, expliquer, hiérarchiser les informations, d'exprimer son opinion et d'argumenter. À l'oral, les élèves peuvent être amenés à réaliser des exposés, enregistrer des podcasts, résumer le contenu d'un document en l'explicitant, participer à un jeu de rôles ou à un débat. À l'écrit, ils sont en mesure de rédiger un courrier détaillé, un article, une synthèse, une critique de livres ou de films, mais aussi de produire des textes créatifs « à la manière de ». À cet égard, il est judicieux d'adosser les tâches de production aux tâches de réception, afin d'enrichir le lexique de production en puisant dans les supports de réception.

À l'oral comme à l'écrit, les erreurs sont normales et font partie de l'apprentissage. Pour autant, elles ne doivent pas être laissées sans réponse de la part des professeurs, qui les identifient et apportent une réponse appropriée pour permettre aux élèves de les comprendre et de progresser dans leur maitrise de la langue, sans pour autant les bloquer dans leur prise de parole.

Dans les activités d'expression, l'élève développe des compétences pour communiquer de manière constructive.

Ce que sait faire l'élève

B1

Il peut raconter une histoire, décrire un événement et exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il a vécu et expliquer pourquoi il ressent ces sentiments.

Il peut faire un exposé préparé ou une description détaillée non complexe sur un sujet familier qui soient assez clairs pour être suivis sans difficulté la plupart du temps.

Il peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue, par exemple pour rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant des structures simples et un vocabulaire peu étendu.

B2

Il peut développer de manière claire, détaillée et cohérente une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt, y compris, à l'oral, en s'écartant spontanément d'un texte préparé pour s'adapter à son public.

Il peut dire de façon détaillée en quoi des événements et des expériences le touchent personnellement.

Il peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents, par exemple pour écrire une critique de film ou de livre ou pour produire une synthèse.

Ce que l'élève peut mobiliser pour s'exprimer

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau supérieur.

B1	B2
Des stratégies – **À l'oral** • **Compenser** par des **périphrases**, des synonymes ou antonymes les mots manquants relatifs aux sujets courants. • S'entrainer à **s'autocorriger** et se reprendre sans perdre ses moyens. • **Mobiliser** suffisamment de schémas maitrisés de façon naturelle ou automatique (ilots de sécurité) pour se donner le temps de réfléchir aux éléments nouveaux requérant de l'attention. • **S'entrainer** de manière ludique à gérer des situations inattendues dans des domaines familiers. – **À l'écrit** • Contrôler sa production a posteriori. • Gérer les outils à disposition de manière autonome. • Recourir à des connecteurs et des stratégies de structurations variées pour donner de la cohésion et de la cohérence.	**Des stratégies** – **À l'oral** • **Varier les effets** de prosodie et de style pour souligner, mettre en valeur, appuyer un propos, attirer l'attention. • **Parler « à la manière de »** en s'inspirant de documents vus en classe. • Prendre l'habitude de **différentes modalités de prise de parole** (pupitre, micro, radio, etc.) – **À l'écrit** • S'entrainer à **varier** les registres de langue et de discours. • Travailler le **développement thématique** et la **cohérence** en articulant idée principale, idées secondaires et exemples.
Des actes langagiers – **Présenter, nommer, décrire, caractériser, dénombrer** de manière détaillée des personnes, des objets, des lieux. – **(se) présenter** de manière adaptée en maitrisant les principaux codes sociolinguistiques et pragmatiques. – **Raconter** une histoire de façon organisée, le cas échéant en sélectionnant des éléments pertinents lus ou entendus pour les restituer ; Faire brièvement le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées. – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant une gamme étendue de marqueurs courants. – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels courants adaptés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. – Exprimer de façon nuancée des **sentiments variés** à l'aide de champs lexicaux suffisamment étendus (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse). – Exprimer et **justifier** une **opinion :** comparer, opposer, peser le pour et le contre. – **Organiser** et **structurer** un propos ou un récit en employant une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques pour hiérarchiser son propos, ajouter une idée, nuancer, évoquer une alternative, exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession ou souligner, mettre en relief. – Exposer et **expliciter** un **projet**, une **intention**, une **projection** dans l'avenir.	**Des actes langagiers** – **Présenter, nommer, décrire, caractériser** de manière précise et détaillée des personnes, des objets, des lieux, des situations, des événements. – **(Se) présenter** de manière adaptée en maitrisant une large gamme de codes sociolinguistiques et pragmatiques, par exemple présenter un intervenant, écrire à la manière de, etc. – **Raconter** une histoire ou faire le récit d'une expérience en lien avec les thématiques étudiées en recherchant certains effets de style simples (emphases, incises, ellipses, anaphores, etc.) et en adaptant la structure narrative aux effets recherchés. – **Situer dans l'espace** les personnes ou les objets en maitrisant la plupart des règles et marqueurs courants. – **Situer dans le temps** en utilisant une large gamme de marqueurs temporels ajustés à la situation et en maitrisant l'expression de certaines relations d'antériorité, de concomitance et de postériorité. – Exprimer de façon nuancée et avec précision une large gamme de **sentiments** (surprise, regret, déplaisir, dégout, affection, compassion, honte, tristesse, etc.). – **Organiser** et **structurer** un récit ou un propos en employant **une large gamme de connecteurs logiques et chronologiques** imbriqués dans des structures complexes. – Exposer avec différents degrés de conviction un **projet,** une **intention**, une **projection** dans l'avenir, y compris incluant d'autres personnes.

– Formuler des **hypothèses** en employant des structures pour exprimer son opinion de manière nuancée ainsi que des structures hypothétiques.	– Exprimer avec aisance différentes modalités de la **condition** (irréel, conditionnel). – Établir une **corrélation**, une **relation** de proportionnalité entre deux faits ou situations.

Interaction orale et écrite, médiation

En classe terminale, les élèves parviennent à inscrire leur production personnelle dans une dynamique collective. Ils peuvent non seulement défendre leurs propos, mais aussi réagir dans un débat à des prises de position opposées en argumentant, sans préparation préalable supplémentaire. Selon les situations et les besoins, ils collaborent efficacement avec leurs pairs. Ils peuvent faire expliciter différents points de vue afin de faciliter la compréhension, s'aider de l'intonation, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs, expliquer ou transposer pour autrui une référence implicite pour rendre accessible un contexte culturel que leur propre bagage leur permet de mieux appréhender.

En situation d'interaction ou de médiation, l'élève développe des compétences de communication. Il apprend à développer des relations constructives et à gérer des difficultés.

Ce que sait faire l'élève

B1
Il peut aborder une conversation en langue standard clairement articulée sur un sujet familier bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions et même s'il peut parfois être difficile à suivre lorsqu'il essaie de formuler exactement ce qu'il aimerait dire (expression de sentiments, comparaison, opposition). Il peut prendre part à des conversations simples de façon prolongée tout en prenant quelques initiatives mais en restant très dépendant de l'interlocuteur. Il peut résumer (en langue Y) l'information et les arguments issus de textes ou dossiers (en langue X), sur des sujets familiers. Il peut rassembler des éléments d'information de sources diverses en langue X et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y). Il peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité et poser des questions pour amener les personnes à clarifier leur raisonnement. Il peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.
B2
Il peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter sur des sujets complexes familiers, identifier avec précision les arguments d'autrui et y réagir de façon convaincante en langue standard. Il peut conduire un entretien ou une conversation avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes. Il peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X). Il peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y) des informations et points de vue différents (en langue X). Il peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace, agir comme rapporteur d'un groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés. Il peut aider des interlocuteurs à mieux se comprendre et à obtenir un consensus en reformulant leurs positions ou, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaitre des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches en vue de faciliter l'interaction ou les échanges et de permettre à la discussion d'avancer.

Ce que l'élève peut mobiliser en situation d'interaction et de médiation

La colonne de droite liste principalement les nouveaux apports du niveau supérieur.

B1	B2
Des stratégies – Faire **expliciter** différents points de vue afin de faciliter la compréhension par tous. – S'aider de **l'intonation**, des hésitations pour identifier le point de vue des interlocuteurs. – Expliquer ou **transposer** pour autrui, en des termes courants ou imagés, une **référence** implicite simple présente dans un message pour rendre accessible un contexte culturel.	**Des stratégies** – **Échanger, vérifier et confirmer** des informations afin de faciliter la compréhension par tous. – Rendre des informations ou des références sur un sujet courant ou un contexte culturel plus claires et plus explicites pour autrui en les **paraphrasant** de différentes manières. – Poser des questions, faire des commentaires et proposer des **reformulations simples pour garder le cap** d'une discussion. – **Compenser** son manque de lexique en exprimant le sens d'un mot à l'aide d'une périphrase ou une autre reformulation (par exemple, « un véhicule pour voyageurs » pour « un bus »).

Des actes langagiers	Des actes langagiers
– Poser des **questions précises** à l'aide des adjectifs interrogatifs portant sur la fréquence, le degré, la mesure. – Donner **des conseils, des consignes ou des ordres** de manière souple et adaptée, ou y réagir. – **Demander l'autorisation** et exprimer simplement la **permission**, **l'interdiction** ou des **contraintes** à l'aide d'une gamme étendue de verbes ou d'expressions. – Exprimer son **accord** ou son **désaccord** avec nuance. – Reformuler en modulant son expression pour s'assurer d'avoir compris ou d'avoir été compris (répéter, préciser, clarifier, traduire). – Utiliser les principales **formules de politesse et adapter son propos à l'interlocuteur** en faisant preuve de compétences sociolinguistiques, y compris à l'écrit. – **Relancer** et reformuler de manière souple. – Utiliser une gamme étendue de termes permettant **d'expliciter** et **hiérarchiser** une information**.** – Exprimer des **émotions** et des **sentiments** nuancés en lien avec la thématique traitée. – **Transmettre les informations pertinentes,** y compris quelques **informations implicites d'ordre culturel,** une affiche publicitaire, une chanson, un texte informatif, etc.	– Poser une **large gamme de questions** pour vérifier qu'il a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques. – Donner des **conseils,** des **consignes** ou des **ordres** de **manière adaptée**, ou y réagir, en fonction de codes sociolinguistiques et pragmatiques. – Demander **l'autorisation** et exprimer avec une large gamme de moyens une (in)**capacité**, la **permission**, **l'interdiction** ou des **contraintes**. – Exposer différents **points de vue** et présenter les différents points de **désaccord** de façon relativement précise tout en dégageant des **pistes d'entente** possibles. – Formuler des questions et des commentaires pour inciter l'interlocuteur à développer ses idées et à justifier ou clarifier ses opinions. – Utiliser une **large gamme de formules de politesse** et adapter son propos à l'interlocuteur pour intervenir au bon moment, soutenir et terminer un échange, y compris à l'écrit. – **Reformuler les idées** des autres et **les intégrer de façon cohérente** à son propre discours. – Utiliser une large gamme de termes permettant d'expliciter un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus simples. – Exprimer, avec précision, des **sentiments** et des **émotions** en lien avec la thématique traitée. – **Transmettre avec précision** une information détaillée, y compris des informations implicites d'ordre culturel.

Outils linguistiques – Langue apprise dès le primaire, LVB et LVC

En terminale, la plupart des faits de langue sont connus des élèves et font l'objet d'un approfondissement ou d'une consolidation, toujours à l'appui d'un document authentique qui permet d'aborder le fait de langue en lien avec le sens. À ce stade de maitrise de la langue attendue aux niveaux B du CECRL, la logique interne de la grande majorité des faits de langue est comprise. En expression, ces faits de langue font l'objet d'un usage globalement maitrisé, même si des erreurs peuvent subsister, surtout pour des structures complexes ou des faits étudiés plus récemment. La reprise de ces faits de langue dans une démarche spiralaire reste nécessaire même à ce niveau.

Phonologie et prosodie

En terminale, la plupart des sons de la langue sont acquis. L'intelligibilité doit encore être travaillée pour assurer des échanges fluides et expressifs. L'accentuation, l'intonation et le rythme sont utilisés par les élèves pour appuyer les messages qu'ils veulent transmettre.

Lexique en lien avec les axes culturels

Les entrées thématiques qui suivent sont indicatives et non exhaustives, laissées à l'appréciation des professeurs en fonction du contexte de la classe et des sujets abordés dans chaque axe.

- L'égalité hommes-femmes, la parité, la mixité
- Les lieux de sociabilité ; l'occupation genrée des espaces
- Les équilibres entre vie professionnelle et vie privée, entre le public et l'intime
- La protection des données, de la confidentialité, de la vie privée ; l'intrusion et la surveillance
- Le monde de l'entreprise, de la vie publique et la sphère privée, familiale ; le télétravail
- La liberté de mouvement, le partage de l'espace
- La mémoire et les vestiges du passé
- Monuments et commémorations
- Figures historiques, héros et héroïnes
- Patrimoine et références partagés
- Les minorités
- Le miracle économique
- Le roman historique, l'autobiographie, la science-fiction
- Les archives et les témoignages
- Utopie, dystopie, mythologie, légendes
- Le pouvoir d'un discours ou d'une photographie
- Les ressorts rhétoriques de la communication
- Les intentions et les effets du discours

- La manipulation et la propagande
- Le monde des médias et de l'information ; la confiance dans les médias
- La publicité
- Les réseaux sociaux et leur influence politique ou culturelle
- Sources et qualité de l'information ; éducation aux médias
- Encyclopédies et recherches collaboratives
- Les formes de l'engagement citoyen
- La diversité linguistique et le poids des langues dans les mondes virtuels
- Les outils et pratiques de l'intelligence artificielle

Grammaire B1 / B2

Il appartient aux professeurs de définir les objectifs grammaticaux qui leur paraissent importants à ce stade de l'apprentissage en fonction du niveau visé.

Sections binationales Abibac

Évaluations spécifiques d'histoire-géographie et de langue et littérature allemandes pour la délivrance simultanée du baccalauréat général et du diplôme de la Allgemeine Hochschulreife, dit Abitur, à compter de la session 2026

NOR : MENE2609552N
→ Note de service du 23-4-2026
MEN – DGESCO A1-3

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux vice-recteurs et à la vice-rectrice ; à la directrice du Siec d'Île-de-France ; aux inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs ; aux formateurs et formatrices

La présente note de service entre en vigueur à compter de la session 2026 de l'examen du baccalauréat général et technologique. Elle abroge et remplace la note de service du 13 juin 2025 relative aux évaluations spécifiques d'histoire-géographie et de langue et littérature allemandes pour la délivrance simultanée du baccalauréat général et du diplôme de l'*Abitur* à compter de la session 2026 afin de préciser certaines définitions d'évaluations (langue et littérature allemandes, écrit et oral). Elle prévoit également les nouvelles modalités applicables à l'examen de la session 2028 pour l'évaluation spécifique de langue et littérature allemandes. Le reste du contenu est inchangé, malgré de légères reformulations.

I. Rappel de la réglementation en vigueur

À l'exception des dispositions particulières qui font l'objet de la présente note de service, les dispositions réglementaires et instructions relatives à l'organisation du baccalauréat général demeurent applicables.
L'élève inscrit dans la section en classe de seconde effectue le choix de poursuivre dans la section binationale Abibac en vue du double diplôme au moment de son inscription au baccalauréat, en classe de première.
Si, pour des raisons légitimes dues à sa scolarité et après autorisation du recteur d'académie, le candidat renonce, en classe de terminale, à se présenter à la section binationale dans laquelle il était inscrit, seules sont prises en compte les notes obtenues au titre de la moyenne annuelle figurant sur le livret scolaire de la classe de terminale pour l'enseignement correspondant à la discipline non linguistique (histoire-géographie) et pour la langue vivante A.
Les élèves qui ont suivi en classes de première et de terminale les enseignements d'une section Abibac pour obtenir le double diplôme présentent des évaluations spécifiques, à la fin de la classe de terminale.
Conformément à l'arrêté du 23 avril 2026 relatif à la double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme de la *Allgemeine Hochschulreife* dit *Abitur*, les notes aux évaluations spécifiques sont prises en compte de façon différente pour chaque diplôme.
En vue de l'obtention du baccalauréat :

— concernant l'histoire-géographie, la note comptant au titre du contrôle continu de droit commun est remplacée par une évaluation spécifique comprenant deux parties : un sujet d'histoire et un sujet de géographie. La copie donne lieu à une note moyenne sur 20, affectée d'un coefficient 15 ;
— concernant la langue vivante A, la note comptant au titre du contrôle continu de droit commun est remplacée par une évaluation spécifique de langue et littérature allemandes consistant en une composition écrite. La copie donne lieu à une note sur 20, affectée d'un coefficient 15.

En vue de l'obtention de la *Allgemeine Hochschulreife* :

— concernant l'évaluation spécifique d'histoire-géographie, la première partie de l'évaluation, qui porte sur l'histoire ou la géographie selon les années, fait l'objet d'une correction donnant lieu à une note sur 15 points. La deuxième partie de l'évaluation est remplacée par la moyenne des notes recueillies dans le cadre du contrôle continu selon les modalités précisées au e. du 2.2 de la présente note de service. La note est convertie sur 15 points dans le système allemand de notation ;
— concernant l'évaluation spécifique de langue et littérature allemandes, les élèves sont évalués à l'écrit et à l'oral. La composition écrite fait l'objet d'une correction donnant lieu à une note sur 15 points. L'interrogation orale est également notée sur 15 points. Dans la mesure du possible, les évaluations sont conduites par des professeurs exerçant en section Abibac.

Les copies des évaluations spécifiques font l'objet de deux corrections distinctes, chacune dans le système de notation du diplôme préparé, sauf :

— la deuxième partie de l'évaluation spécifique d'histoire-géographie, qui n'entre en compte que pour le baccalauréat ;
— l'interrogation orale de langue et littérature allemandes, qui n'entre en compte que pour la *Allgemeine Hochschulreife*.

Dans la mesure du possible, les évaluations sont conduites par des professeurs exerçant en section Abibac. Conformément à la réglementation du baccalauréat général, ces évaluations spécifiques ne peuvent être choisies comme épreuves de contrôle au second groupe.

II. Évaluation spécifique d'histoire-géographie

a. Nature

L'évaluation écrite d'histoire-géographie pour la double délivrance du baccalauréat et de la *Allgemeine Hochschulreife* porte sur le programme aménagé d'histoire-géographie de la classe de terminale, propre à la section Abibac. Elle est rédigée en allemand. Sa durée totale est de cinq heures.

b. Objectifs

L'évaluation spécifique d'histoire-géographie du baccalauréat a pour objectif d'évaluer l'aptitude du candidat à mobiliser les savoirs et les notions des programmes, qui représentent les connaissances fondamentales pour la compréhension du monde contemporain et la formation civique et culturelle du citoyen.
Elle permet aussi d'évaluer les compétences acquises tout au long de la scolarité secondaire, en particulier la capacité du candidat à traiter et hiérarchiser des informations, à développer un raisonnement historique ou géographique, selon les formes d'exposition écrites ou graphiques proposées par les différentes parties de l'évaluation.
En cela, l'évaluation spécifique d'histoire-géographie concourt également à apprécier la qualité de l'expression écrite du candidat, ainsi que la maîtrise de l'exercice critique de lecture, d'analyse et d'interprétation de documents de sources et de natures diverses.

c. Structure

L'évaluation spécifique comprend deux parties, l'une portant sur l'histoire et l'autre sur la géographie.
Dans la première partie, le candidat rédige une composition en réponse à un sujet d'histoire ou de géographie.
La deuxième partie, évaluée et notée exclusivement dans le cadre de l'obtention du baccalauréat, se compose d'un exercice portant sur la discipline qui ne fait pas l'objet de la composition :

— en histoire, une étude critique d'un ou de deux document(s) ;
— en géographie, soit une étude critique d'un ou de deux document(s), soit une production graphique (réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire).

L'utilisation du temps imparti à l'évaluation est laissée à la liberté du candidat.
En histoire comme en géographie, les sujets portent sur un ou plusieurs thèmes ou questions du programme d'enseignement. En histoire, les sujets doivent privilégier une période longue, mais ils peuvent porter aussi sur un tableau à un moment de l'évolution historique.
Si un sujet ne portant que sur les dix dernières années du programme est exclu, des sujets s'inscrivant dans une chronologie plus large, allant jusqu'à nos jours, sont possibles.
En histoire comme en géographie, les productions graphiques (schéma(s), etc.) que le candidat peut réaliser à l'appui de son raisonnement, en fonction du sujet et de ses choix, sont valorisées.

d. Nature des exercices

1. La composition

Le candidat traite un sujet au choix parmi deux proposés dans la même discipline.
Pour traiter le sujet choisi, en histoire comme en géographie :

— il montre qu'il sait analyser un sujet, qu'il maîtrise les connaissances nécessaires et qu'il sait les organiser ;
— il rédige un texte comportant une introduction (dégageant les enjeux du sujet et comportant une problématique), plusieurs parties structurées et une conclusion ;
— il peut y intégrer une (ou des) productions(s) graphique(s).

Le libellé du sujet peut prendre des formes diverses : reprise partielle ou totale d'intitulés du programme, question ou affirmation ; la problématique peut être explicite ou non.

2. L'étude critique de document(s) ou production graphique (réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire)

L'exercice d'étude critique de document(s), en histoire comme en géographie, comporte un titre, un ou deux document(s) et, si nécessaire, des notes explicatives. Il est accompagné d'une consigne visant à orienter le travail du candidat.
En géographie, un exercice d'un autre type peut être proposé : la réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire.

2.1. En histoire, l'étude critique d'un ou de deux document(s)

Cette étude doit permettre au candidat de rendre compte du contenu du ou des document(s) proposé(s) et d'en dégager ce qu'il(s) apporte(nt) à la compréhension des situations, des phénomènes ou des processus historiques évoqués.
Le candidat doit mettre en œuvre les démarches de l'étude de document en histoire :

— en dégageant le sens général du ou des document(s) en relation avec la question historique à laquelle il(s) se rapporte(nt) ;
— en montrant l'intérêt et les limites éventuelles du ou des document(s) pour la compréhension de cette question historique et en prenant la distance critique nécessaire ;
— en montrant, le cas échéant, l'intérêt de la confrontation des documents.

2.2. En géographie, deux types d'exercices peuvent être proposés

— Soit l'étude critique d'un ou de deux document(s) ; cette étude doit permettre au candidat de rendre compte du contenu du ou des document(s) proposé(s) et d'en dégager ce qu'il(s) apporte(nt) à la compréhension des situations, des phénomènes ou des processus géographiques évoqués.
Le candidat doit mettre en œuvre les démarches de l'étude de document(s) en géographie :
  • en dégageant le sens général du ou des document(s) en relation avec l'objet géographique auquel il(s) se rapporte(nt) ;
  • en faisant apparaître les enjeux spatiaux et territoriaux qu'il(s) représente(nt) et la manière dont il(s) en rend(ent) compte ;
  • en montrant l'intérêt et les limites éventuelles du ou des document(s) pour la compréhension de cette question géographique et en prenant la distance critique nécessaire ;
  • en mettant en évidence, le cas échéant, l'intérêt de la confrontation des documents.
— Soit la réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire en réponse à un sujet ; pour la réalisation d'un croquis, un fond de carte est fourni au candidat.

e. Notation

— En vue de la délivrance du baccalauréat, l'évaluation est notée sur 20. L'évaluation de la copie du candidat est globale et doit utiliser tout l'éventail des notes de 0 à 20.
— En vue de la délivrance de la *Allgemeine Hochschulreife* deux notes sont prises en compte :
  • la première note est issue uniquement de la première partie de l'évaluation écrite, la composition, qu'elle soit d'histoire ou de géographie. La composition est évaluée sur 15 points dans le système de notation allemand ;
  • la seconde note est la moyenne des notes obtenues, dans le cadre du contrôle continu, dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de la composition en première partie de l'évaluation écrite. Cette moyenne est sur 20 points, ensuite convertie sur 15 points, dans le système de notation allemand.

L'organisation du contrôle continu en histoire-géographie, dans la section Abibac, prévoit notamment que :

— les élèves de classe de terminale passent, au moins deux fois dans l'année, des contrôles portant sur les exercices de la seconde partie de l'évaluation écrite dans chacune des disciplines (histoire et géographie) ;
— les élèves sont avertis suffisamment en amont de l'organisation de ces parties d'évaluation comptant pour le contrôle continu ;
— les notes à ces contrôles sont conservées jusqu'à la délibération du jury présidé par le représentant de l'autorité allemande ;
— les sujets sur lesquels ont été interrogés les élèves lors de ces parties d'évaluation sont mis à disposition du jury présidé par le représentant de l'autorité allemande.

Cette organisation est placée sous la responsabilité du chef d'établissement.

f. Évaluation

1. Critères d'évaluation en vue de la délivrance du baccalauréat

L'évaluation d'histoire-géographie évalue l'aptitude du candidat à :

— mobiliser, au service d'une réflexion historique et géographique, les connaissances fondamentales pour la compréhension du monde et la formation civique et culturelle du citoyen ;
— exploiter, hiérarchiser et mettre en relation des informations ;
— analyser et interpréter des documents de sources et de natures diverses ;
— rédiger des réponses construites et argumentées, montrant une maîtrise correcte de la langue ;
— comprendre, interpréter et pratiquer différents langages graphiques.

2. Critères d'évaluation en vue de la délivrance de la Allgemeine Hochschulreife

Le correcteur articule son évaluation autour des trois critères suivants :

— les connaissances ;
— la méthode ;
— la réflexion.

Le correcteur rédige un « protocole de correction » par candidat, selon le modèle figurant en annexe de la présente note de service. Il s'agit d'une fiche d'évaluation qui permet d'expliciter la notation selon les critères d'obtention de la *Allgemeine*

Hochschulreife susmentionnés. Le correcteur veille à compléter la fiche de manière détaillée. En particulier, il donne une appréciation pour chacun des critères.

g. Matériel

L'usage d'un dictionnaire allemand monolingue et/ou d'un dictionnaire bilingue allemand-français/français-allemand est autorisé. Les mots ou expressions qui seraient jugés techniques ou difficiles sont expliqués dans le sujet.
L'usage des calculatrices électroniques est interdit.

III. Partie écrite de l'évaluation spécifique de langue et littérature allemandes

a. Nature

La partie écrite de l'évaluation spécifique de langue et littérature allemandes pour la double délivrance du baccalauréat et de la *Allgemeine Hochschulreife* porte sur le programme d'enseignement spécifique au dispositif Abibac défini par l'annexe 2 de l'arrêté relatif aux programmes d'enseignement d'histoire et de langue et littérature allemandes dans les sections Abibac.

b. Objectifs

L'évaluation écrite de langue et littérature allemandes a pour objectif d'évaluer les compétences linguistiques, interculturelles et méthodologiques que le candidat a acquises au cours du cursus par l'ensemble des entraînements mis en œuvre. L'évaluation permet d'évaluer le niveau de compétence du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en production écrite prévu par l'article 2 de l'arrêté du 5 juin 2019 modifié relatif à la double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme de la *Allgemeine Hochschulreife*.

c. Structure

La durée totale de l'évaluation est de 5 heures.
Pour les sessions 2026 et 2027, le candidat a le choix entre deux sujets de difficulté équivalente :

— à partir d'un texte ou d'un dossier composé de textes littéraires d'un total de 1 000 mots maximum en fonction de la nature et de la difficulté du (des) texte(s) : un commentaire dirigé, comportant 4 (éventuellement 3) questions ;
— à partir d'un texte ou d'un dossier composé de textes d'information et/ou de réflexion d'un total de 1 000 mots maximum en fonction de la nature et de la difficulté du (des) texte(s) : un commentaire dirigé ou une explication-discussion (*Erörterung*), comportant 4 (éventuellement 3) questions.

Au(x) texte(s) pourra s'ajouter un document iconographique en lien avec la thématique du dossier.
Les supports de l'évaluation n'ont pas été étudiés en classe. Ils sont soit des extraits d'une œuvre abordée en classe, empruntés à des passages non étudiés, soit des documents en relation avec des thématiques étudiées en classe.
À partir de la session 2028 :

— les sujets sont nationaux ;
— le candidat a le choix entre quatre sujets de difficulté équivalente :
— deux sujets fondés sur un texte littéraire accompagné de 3 questions. Les supports d'évaluation sont extraits d'une des œuvres au programme limitatif ;
— deux sujets fondés sur un texte informatif et réflexif non fictionnel accompagné de 3 questions. Les supports d'évaluation sont extraits de la presse ou d'essais en relation thématique avec les thèmes de civilisation au programme limitatif.

Dans les deux cas, les textes peuvent être assortis d'autres documents (notamment iconographiques) pour constituer un dossier qui n'excède pas un total de 1 000 mots.

d. Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation prennent en compte les compétences définies par le CECRL aux niveaux visés par l'article 2 de l'arrêté du 5 juin 2019 susmentionné.
En particulier, le correcteur évalue :

— la compréhension et l'analyse des documents ;
— la capacité du candidat à exprimer son point de vue de manière cohérente et structurée
— le développement et les enchaînements du propos ;
— le respect des paramètres propres à une typologie de texte imposée ;
— l'adaptation du propos au destinataire ;
— la cohérence et la fluidité de la rédaction ;
— l'utilisation de moyens linguistiques pertinents ;
— le respect des règles d'emploi du lexique, de la grammaire et de l'orthographe.

e. Matériel

L'usage d'un dictionnaire allemand monolingue et/ou d'un dictionnaire bilingue allemand-français/français-allemand est autorisé.

IV. Partie orale de l'évaluation spécifique de langue et littérature allemandes

a. Nature et structure

Le candidat est évalué par un jury composé des professeurs des deux évaluations spécifiques, sous la présidence du représentant de l'autorité allemande. Les professeurs d'histoire-géographie peuvent être présents lors de l'évaluation orale de langue et littérature allemandes sans interroger les candidats. La partie orale de l'évaluation spécifique est d'une durée de 30 minutes. Elle est précédée d'un temps de préparation de 30 minutes. Elle se déroule en langue allemande.
Au début du temps de préparation, l'examinateur remet au candidat un sujet en relation avec une œuvre littéraire ou un thème de civilisation abordé au cours de l'année scolaire. Ce sujet est un document :

— littéraire si le candidat a choisi un sujet de civilisation à l'écrit ;
— littéraire ou de civilisation si le candidat a choisi un texte littéraire à l'écrit.

L'évaluation comporte dans un premier temps un exposé du candidat sur le sujet qu'il a préparé. La durée de cet exposé est de 10 minutes environ. L'exposé est suivi dans un deuxième temps d'un entretien de 10 minutes environ avec l'examinateur désigné par la partie française, auquel se joint le responsable d'examen désigné par la partie allemande. Cet entretien permet d'approfondir et d'élargir le sujet de l'évaluation. Puis le responsable d'examen désigné par la partie allemande aborde d'autres aspects de la discipline lors d'un entretien de 10 minutes environ.

b. Objectifs

La partie orale de l'évaluation spécifique de langue et littérature allemandes a pour objectif d'évaluer les compétences linguistiques, interculturelles et méthodologiques que le candidat a acquises au cours du cursus par l'ensemble des entraînements mis en œuvre. Elle permet d'évaluer les niveaux de compétence du CECRL en compréhension de l'écrit et en production orale (expression orale en continu et interaction orale) prévus par l'article 2 de l'arrêté du 5 juin 2019 susmentionné.

c. Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation prennent en compte les compétences définies par le CECRL aux niveaux visés par l'arrêté du 5 juin 2019 susmentionné.
En particulier, l'examinateur évalue la capacité du candidat à :

— comprendre le texte ;
— l'analyser progressivement ;
— l'interpréter ;
— en faire le commentaire ;
— interagir à l'oral.

d. Matériel

L'usage d'un dictionnaire allemand monolingue et/ou d'un dictionnaire bilingue allemand-français/français-allemand est autorisé.

V. Candidats en situation de handicap

En application des articles D. 351-27 et D. 351-28 du Code de l'éducation, le recteur d'académie peut accorder aux candidats présentant tout trouble relevant d'un handicap, sur proposition du médecin désigné par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, un aménagement de l'épreuve.
Dans ce cadre, les candidats présentant un trouble moteur ou visuel peuvent demander à bénéficier pour les exercices de géographie de la deuxième partie de l'épreuve spécifique, de l'adaptation suivante : le candidat remplace l'exercice de réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire par une rédaction d'une page environ portant sur le même sujet.
Cette possibilité d'aménagement de l'épreuve n'exclut pas les autres aménagements (temps majoré, assistance d'un secrétaire, utilisation d'un ordinateur, etc.) dont ces candidats peuvent faire la demande pour la totalité des épreuves spécifiques.
Les chefs de centre veilleront à communiquer en amont des épreuves au président du jury représentant le pays partenaire, les mesures d'aménagements particuliers dont bénéficient les candidats concernés.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Caroline Pascal

Annexe(s)

Annexe – Protocole de correction pour l'Abitur – Évaluation spécifique d'histoire-géographie

Annexe – Protocole de correction pour l'Abitur – Évaluation spécifique d'histoire-géographie

Abibac
Protocole de correction pour l'Abitur
Évaluation spécifique d'histoire-géographie

Académie :	Lycée :
Correcteur :	
Nom du candidat :	Prénom du candidat :

Évaluation*: histoire ou géographie
Première partie d'évaluation

Connaissances	U	A	B	G	SG
Méthode	U	A	B	G	SG
Réflexion	U	A	B	G	SG

Note : / 20

Appréciation pour l'évaluation spécifique d'histoire ou de géographie

Date :	Signature :

Évaluation* : U = unbefriedigend (insuffisant), A = ausreichend (passable), B = befriedigend (assez bien), G = gut (bien), SG = sehr gut (très bien)

Cocher pour chaque critère d'évaluation l'appréciation correspondante.

© Ministère de l'Éducation nationale – **education.gouv.fr**

Baccalauréat professionnel

Note de service relative aux supports d'évaluation et de notation des unités générales du baccalauréat professionnel – Modification

NOR : MENE2610273N
→ Note de service du 27-4-2026
MEN – DGESCO A2-3

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux vice-recteurs et à la vice-rectrice ; à la directrice du Siec d'Île-de-France ; aux inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux cheffes et chefs de division des examens et concours

La présente note de service modifie comme suit les dispositions relatives aux supports d'évaluation et de notation des unités générales du baccalauréat professionnel, fixées par la note de service du 25 novembre 2021 (MENE2135369N), à compter de la session 2027 :

1. La partie « Annexes applicables aux épreuves générales de baccalauréat professionnel » est ainsi modifiée :
   a. après le neuvième alinéa, est inséré un alinéa ainsi rédigé : « • de langue des signes française figurent en annexe 9. »,
   b. la référence à la circulaire du 16 décembre 2020 est remplacée par la référence à la circulaire du 2 avril 2025 modifiée ;
2. L'annexe à la présente note de service est ajoutée sous l'intitulé « Annexe 9 – Grille nationale d'évaluation de l'épreuve facultative de langue des signes française au baccalauréat professionnel ».

Pour le ministre de l'Éducation nationale, et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Caroline Pascal

Annexe(s)

Annexe – Grille nationale d'évaluation de l'épreuve facultative de langue des signes française au baccalauréat professionnel

Annexe – Grille nationale d'évaluation de l'épreuve facultative de langue des signes française au baccalauréat professionnel

BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL
Épreuve facultative de langues des signes française

FICHE INDIVIDUELLE D'ÉVALUATION

Session : **Établissement :** **Académie :**	**Spécialité :** **Nom de l'évaluateur :** **Date de l'épreuve :**

Nom et prénom du candidat :

Expression orale en continu		Expression orale en interaction		Compréhension de la vidéo en LSF Réponses en LSF	
Degré 3		**Degré 3**		**Degré 3**	
Produit un discours pertinent par rapport à la dimension personnelle, sociale, citoyenne ou professionnelle du sujet choisi. S'exprime dans une langue globalement correcte pour la morphosyntaxe et utilise un vocabulaire approprié. S'exprime de façon relativement autonome par rapport à ses éventuels supports de présentation.	6 pts ou 5 pts.	Prend sa part dans l'échange. Sait au besoin de reprendre et/oui reformuler. S'exprime dans une langue correcte pour la morphosyntaxe. Utilise un vocabulaire globalement approprié. La communication repose majoritairement sur l'utilisation des structures simples.	6 pts ou 5 pts.	Relève la plupart des éléments porteurs de sens dans le document. Saisis la plupart des liens entre les informations. S'exprime dans une langue globalement correcte pour la morphosyntaxe et utilise un vocabulaire approprié.	8 pts ou 7 pts.
Degré 3		**Degré 3**		**Degré 3**	
Produit un discours d'exposition (description, narration, explication) dans une langue généralement compréhensible. La présentation orale cherche à exprimer une appréciation, une préférence, etc. S'exprime en se détachant parfois de ses éventuels supports de présentation.	4 pts ou 3 pts.	S'efforce de prendre sa part dans l'échange et réagit de manière simple. S'exprime dans une langue généralement compréhensible. Le recours fréquent à des expressions mémorisées ou toutes faites limite l'étendue et la richesse de la communication.	4 pts ou 3 pts.	Saisis certains des liens entre les informations. Identifie la thématique générale ou l'objet principal du sujet proposé. Comprend les informations les plus significatives ainsi que certains détails pertinents. S'exprime dans une langue généralement compréhensible.	6 pts ou 5 pts ou 4 pts.
Degré 1		**Degré 1**		**Degré 1**	
S'exprime à l'aide de mots isolés, d'expressions et/ou d'énoncés très courts, stéréotypés, avec de nombreuses pauses. S'exprime dans une langue peu ou partiellement compréhensible. S'exprime en prenant exclusivement appui sur ses éventuels supports de présentation.	2 pts ou 1 pt.	Intervient sporadiquement. La communication repose sur de fréquentes répétitions, reformulations et/ou relances. Répond et réagit de façon brève et limitée. S'exprime dans une langue peu ou partiellement compréhensible.	2 pts ou 1 pt.	Identifie quelques signes ou éléments de sens épars et isolés. Comprend partiellement les informations concrètes ou factuelles (personnages, lieux, dates, etc.).	3 pts ou 2 pts ou 1 pt.
Note sur 6 **Expression orale en continu**		**Note sur 6** **Expression orale en interaction**		**Note sur 8** **Compréhension de la vidéo en LSF** **Réponses en LSF**	
APPRÉCIATION				**Note finale du candidat* : ……/ 20**	

* note obligatoirement exprimée en points entiers

© Ministère de l'Éducation nationale – **education.gouv.fr**

Baccalauréat général

Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

NOR : MENE2611474N
→ Note de service du 28-4-2026
MEN – DGESCO A3-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du Siec d'Île-de-France ; aux inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux d'allemand ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs d'allemand
Réf. : arrêté du 19-7-2019 (BOEN spécial n° 8 du 25-7-2019) ; arrêté du 26-12-2019 (BOEN n° 28 du 10-7-2020)

Le programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales (LLCER), publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 8 du 25 juillet 2019 et n° 28 du 10 juillet 2020, précise que trois œuvres intégrales (dont deux œuvres littéraires et, pour les langues vivantes étrangères, impérativement une œuvre filmique) doivent être étudiées pendant l'année de terminale, à raison d'une œuvre par thématique.
Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, ces œuvres seront choisies par les professeurs dans les programmes limitatifs suivants :

— annexe 1 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Allemand en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 2 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Anglais en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 3 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Espagnol en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 4 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Italien en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 5 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Portugais en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 6 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Basque en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 7 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Breton en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 8 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Catalan en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 9 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Corse en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 10 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Créole en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 11 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Occitan-langue d'oc en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 ;
— annexe 12 : Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de LLCER – Tahitien en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, et par délégation,
Le chef du service de l'instruction publique, de l'action et de l'accompagnement pédagogiques, adjoint de la directrice générale de l'enseignement scolaire,
Pierre Desbiolles

Annexe 1 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Allemand en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Arenz Ewald, *Der große Sommer*, 2021 ;
— Böll Heinrich, *Die verlorene Ehre der Katharina Blum*, 1974 ;
— Dürrenmatt Friedrich, *Die Physiker*, 1962 ;
— Heine Heinrich, „*Die Lore-Ley*“, „*Fragen*“ (aus: *Buch der Lieder*, 1827), „Die schlesischen Weber“, 1844, „Nachtgedanken“ (aus: *Zeitgedichten*, 1844) ;
— Kreitz Isabel, *Die Entdeckung der Currywurst*, Comic, 2005, (nach dem gleichnamigen Roman von Uwe TIMM aus dem Jahr 1993) ;
— Rusch Claudia, *Meine freie deutsche Jugend*, 2003 ;
— Stanisic Saša, *Herkunft*, 2019.

Œuvres filmiques

— Becker Wolfgang, *Der Held vom Bahnhof Friedrichstrasse*, 2025 ;
— Hess Annette, *Deutsches Haus*, mini-série, 2023 ;
— Weingartner Hans, *Die fetten Jahre sind vorbei*, 2004 ;
— Wenders Wim, *Pina*, 2011.

Annexe 2 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Anglais en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Adichie C.N., *Americanah*, 2013 ;
— Atwood Margaret, *The Handmaid's Tale*, 1985 ;
— Austen Jane, *Pride and Prejudice*, 1813 ;
— Auster Paul, *Moon Palace*, 1989 ;
— Coetzee J.M., *Boyhood*: *Scenes from Provincial Life*, 1997 ;
— Pinter Harold, *The Caretaker*, 1960 ;
— Roy Arundhati, *The God of Small Things*, 1997 ;
— Tóibín Colm, *Brooklyn*, 2009.

Œuvres filmiques

— Branagh Kenneth, *Much Ado About Nothing*, 1993 ;
— Campion Jane, *The Piano*, 1993 ;
— Lumet Sidney, *12 Angry Men*, 1957 ;
— Scorsese Martin, *Killers of the Flower Moon*, 2023.

Annexe 3 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Espagnol en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— García Márquez Gabriel, *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, 1972 ;
— Mendoza Eduardo, *El misterio de la cripta embrujada*, 1978 ;
— Mesa Sara, *La familia*, 2022 ;
— Neruda Pablo, *Odas elementales*, 1954.

Œuvres filmiques

— Bollaín Icíar, *También la lluvia*, 2020.

Annexe 4 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Italien en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Calvino Italo, *Le città invisibili*, 1973 ;

— Ginzburg Natalia, *Lessico famigliare*, 1963 ;
— Levi Primo, *Se questo è un uomo*, 1947 ;
— Mazzuocco Melania, *Vita*, 2003 ;
— Sapienza Goliarda, *L'arte della gioia*, 1998 ;
— Scego Igiaba, *La mia casa è dove sono*, 2010 ;
— Svevo Italo, *La coscienza di Zeno*, 1923 ;
— Viganò Renata, *L'Agnese va a morire*, 1949.

Œuvres filmiques

— Bertolucci Bernardo, *Novecento*, 1976 ;
— Cortellesi Paola, *C'è ancora domani*, 2023 ;
— Crialese Emanuele, *Terraferma*, 2011 ;
— Fellini Federico, *Amarcord*, 1973 ;
— Scola Ettore, *Una giornata particolare*, 1977 ;
— Visconti Luchino, *Rocco e i suoi fratelli*, 1960.

Annexe 5 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Portugais en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Agualusa Eduardo, *A Rainha Ginga*, 2014 ;
— Amado Jorge, *Capitães da Areia*, 1937 ;
— Cláudio Mário, *Tocata para Dois Clarins*, 1992 ;
— Pepetela, *Jaime Bunda, agente secreto*, 2001 ;
— Ramos Graciliano, *Vidas Secas*, 1938 ;
— Zambujal Mário, *Histórias do fim da rua*, 1983.

Œuvres filmiques

— Hamburger Cao, *O ano em que os meus pais saíram de férias*, 2006 ;
— Muylaert Anna, *Que horas ela volta*, 2015 ;
— Salles Walter, *Ainda estou aqui*, 2025.

Annexe 6 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Basque en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2029, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Aire Xalbador Fernando, *Odolaren mintzoa*, Auspoa, 1976 ;
— Atxaga Bernardo, *Bi anai*, Erein, 1985 ;
— Borda Itxaro, *Basilika*, Susa, 1989 ;
— Etxepare Jean, *Beribilez*, Lasserre, 1931 ;
— Txoperena Maddi-Ane, *Ene baitan bizi da*, Elkar, 2020.

Annexe 7 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Breton en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Al Lay Fañch, *Bilzig*, Skol Vreizh, 2003 [1925] ;
— Hervio Pascal, *Va Zammig seiZenn ruZ*, Al Liamm, 2024 ;
— Huon Riwall, *Ar marc'h glas*, Al Liamm, 2011 ;
— Kervella Goulc'han, *N'eus ket a garantez eürus*, Skol Vreizh, 2019 ;
— Prigent Denez, *Kañv*, Skol Vreizh, 2018 ;
— Riou Jakez, *Geotenn ar Werc'hez*, Al Liamm, 1957 [1934].

Annexe 8 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Catalan en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Cerdà Jordi Pere, *Quatre dones i el sol*, 1964 (réédité) ;
— Gay Simona, *Aigües vives = Eaux vives*, 1932 (réédité) ;
— Lluís Joan-Lluís, *Els invisibles*, 2020 ;
— Marçal Maria Mercè, *Bruixa de dol*, 1979 (réédité) ;
— Montellà Assumpte, *La Maternitat d'Elna*, 2005 ;
— Monzó Quim, *El perquè de tot plegat*, 1993 ;
— Rusiñol Santiago, *L'auca del senyor Esteve*, 1907 (réédité) ;
— Sánchez Piñol Albert, *La pell freda*, 2002 ;
— Solà Irene, *Canto jo i la muntanya balla*, 2019.

Annexe 9 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Corse en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Appinzapallu Martinu, *Raconti è fole di l'isula persa*, 1924 (réédition 1997) ;
— Bonavita Ghjiseppu Maria, *U pane azimu*, 1968 (rééditions 2001 - 2020) ;
— Dalzeto Sebastianu, *Filidatu è Filimonda*, 1963 (rééditions 1995 - 2020) ;
— Dalzeto Sebastianu, *Pesciu Anguilla*, 1930 (réédition 2021) ;
— Moracchini Ghjuvan Luigi, *www.mazzeri.com*, 2004 ;
— Poli Michele, *U cimiteriu di l'elefanti*, 1978 (réédition 2021) ;
— Thiers Ghjacumu, *A funtana d'Altea*, 1990.

Annexe 10 — Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales créole en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires écrites en français

— Bélem Gaëlle, *Le Fruit le plus rare ou la Vie d'Edmond Albius*, 2025 ;
— Brival Roland, *Nègre de personne*, 2016 ;
— Bulle Estelle-Sarah, *Basses Terres*, 2024 ;
— Cage-Florentiny Nicole, *C'est vole que je vole*, 2006 ;
— Céco Mérine, *Au revoir Man Tine*, 2016 ;
— Césaire Aimé, *Discours sur le colonialisme*, 1950 ;
— Clérima Steven, *Trenelle*, 2023 ;
— Condé Maryse, *Moi, Tituba sorcière...*, 1986 ;
— Damas Léon-Gontran, *Black-Label*, 1956 ;
— Gauvin Axel, *L'Aimé,* 1998 ;
— Kanor Fabienne, *Humus*, 2006 ;
— Patient Serge, *Le Nègre du gouverneur*, 1980 ;
— Pineau Gisèle, *La Grande Drive des esprits*, 2003 ;
— Schwarz-Bart André et Simone, *L'Ancêtre en solitude*, 2016 ;
— Taubira Christiane, *Gran Balan*, 2020.

Œuvres littéraires écrites en créole

— Andoche Sully et Robert Barbara, *Victoire Magloire Dit Waro*, 2017 ;
— Confiant Raphaël, *Bitako-a*, 1985 ;
— Confiant Raphaël, *Kod Yanm*, 1986 ;
— Gauvin Axel, *Bayalina*, 1995 ;
— Honoré Daniel, *Légendes créoles* (tome 1), 2002 ;
— Honoré Daniel, *Légendes créoles* (tome 2), 2002 ;
— Jernidier José, *Joyeux anniversaire*, *Marta*, 2015 ;

— Johnny Christelle, *Pansé Poétik*, 2015 ;
— Marimoutou Carpanin, *Romans pou la tèr èk la mèr*, 1995 ;
— Mauvois Georges, *Antigòn suivi de Arivé d'Pari*, 1997 ;
— Parépou Alfred, *Atipa*, 1885 ;
— Pater Torin Raymonde, *Soukounyame. Po kaché, po sakré*, 2023 ;
— Skakespeare William, *Roméo èk Zilièt, Tradiksion an Kréol rénioné*, par Daniel Honoré, 2022 ;
— Vérin Alain, *Fleurs d'insomnies*, 2021 ;
— Waro Danyèl, *Démavouz la vi*, éditions Grand Océan, 1996.

Annexe 11 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Occitan-langue d'oc en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Biu Felip, *Quaranta tres*, 2019 ;
— Delpastre Marcela, *Saumes pagans*, 1974 ;
— Ganhaire Joan, *Lo pacient espanhòu*, 2024 ;
— Gonzalès Eric, *L'òrra istoèra d'un hilh de Gelòs*, 2021 ;
— Jouve Françés, *Lou Papo di fournié*, 1933 ;
— Lafònt Robèrt, *Vida de Joan Larsinhac*, 1978 ;
— Leclair Yves, *Dans la nef des fous. Chansons et sirventès de Peire Cardenal* (*XIII^e siècle*), 2020 ;
— Manciet Bernat, *Casaus perduts*, 2005 ;
— Mistral Frederi, *Mirèio*, 1859 ;
— Pecout Roland, *Portulan – Itinerari en Orient*, les tomes I (1978) et II (1980) réunis, 2013 ;
— Roqueta Max, *Verd Paradís*, 1961 ;
— Sèrras Joan-Claudi, *Disparicions*, 2021.

Annexe 12 – Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – Tahitien en classe terminale pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028

Pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028, les trois œuvres intégrales étudiées en classe terminale seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires

— Devatine Flora, *Tergiversations et rêveries de l'écriture orale*, 1998 ;
— Henry Teuira, *Tahiti aux temps anciens*, 1928 ;
— Hiro Henri, *Pehepehe i taù nūnaa*, 2004 ;
— Hiro Isidore, *Pehepehe no te tau*, 2020 ;
— Hitiura Vaite Célestine, *Frangipanier*, 2003 ;
— *Les plus beaux chants – Heiva 2022*, *Te fare tauhiti nui*, 2022 ;
— Nauta Emmanuel, *E He'epuanui te rā*, 2022 ;
— Peu Titaua, *Mutismes*, 2003 ;
— Saura Bruno, *Des Tahitiens, des Français*, 2021 ;
— Tapea Ludmilla, *'A he'e noa ai te tau*, 2022.

Conseils, comités, commissions

Présidence du Conseil supérieur de l'éducation

NOR : MENJ2612463A
→ Arrêté du 19-5-2026
MEN – DAJ A1

Par arrêté du ministre de l'Éducation nationale en date du 19 mai 2026, délégation est donnée à Mélanie Joder, secrétaire générale du ministère de l'Éducation nationale, à Éric Buge, directeur des affaires juridiques, et à Fabrice Bretéché, chef de service, adjoint au directeur des affaires juridiques, pour présider le Conseil supérieur de l'éducation en cas d'empêchement du ministre de l'Éducation nationale.
L'arrêté du 14 octobre 2025 relatif à la présidence du Conseil supérieur de l'éducation est abrogé.

Nomination

Modification de l'arrêté du 19 décembre 2025 portant nomination à l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

NOR : MENI2612096A
→ Arrêté du 27-4-2026
MEN – MESRE – MSJVA – IGÉSR

Vu Code de l'éducation ; décret n° 2019-1001 du 27-9-2019 ; décret n° 2022-335 du 9-3-2022 modifié ; décret n° 2022-1635 du 23-12-2022 modifié ; arrêté du 10-12-2025 ; arrêté du 19-12-2025 modifié

Article 1 – À l'article 3 de l'arrêté du 19 décembre 2025 susvisé, les mots : « - Mme Cristelle Gillard, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche (pôle enquêtes administratives, contrôle et déontologie), pour une période de deux années ; » sont supprimés.

Article 2 – Après l'article 3 du même arrêté, est inséré un article 3 bis :
« *Art. 3 bis.*- À compter du 1er mai 2026, M. Philippe Raimbault, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, est désigné responsable de pôle transversal (pôle enquêtes administratives, contrôle et déontologie), membre du comité de direction, pour une période de deux années, renouvelable une fois. »

Article 3 – Le présent arrêté sera publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et au Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Fait le 27 avril 2026,

Pour le ministre de l'Éducation nationale, et par délégation,
Pour le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace, et par délégation,
Pour la ministre des Sports, de la Jeunesse et de la Vie associative, et par délégation,
La cheffe de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche,
Dominique Marchand